



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas

Caminhos em prol da qualidade educativa em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Carla Alexandra Henrique Cardoso

Orientadores

Professora Doutora Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Professora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Teresa de Lourdes Frutuoso Mendes, Professora Adjunta da Área Científica de Língua e Literatura Portuguesa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre e sob coorientação científica da Professora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira, Professora Adjunta da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Setembro de 2013

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria Eduarda Borges Santos

Professora Coordenadora da unidade técnico-científica de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Professora Auxiliar do departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (arguente)

Professora Doutora Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Professora Adjunta da área científica de Língua e Literatura Portuguesa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre (orientadora)

Dedicatória

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo carinho, pelo apoio e pelo incentivo prestados.

Agradecimentos

Às minhas queridas e estimadas professoras (co)orientadoras, Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes e Maria José Pinto Infante Lopes Pereira, pela disponibilidade, pelo apoio, pelo aconselhamento, pelo incentivo, pelo carinho que manifestaram durante este caminho inacabado, e ainda pelas críticas construtivas e pelas aprendizagens geradas.

Às colegas de Prática Supervisionada, em especial às colegas que comigo trabalharam em equipa, pelo encorajamento e pelas oportunidades que me possibilitaram alargar os meus horizontes. À Isménia Araújo, um muito obrigado pelo companheirismo e pela amizade, que se revelou tão preciosa nos momentos de dificuldade e de alegria.

A todos os educadores, professores e agentes educativos com quem me tenho cruzado, que, pela sua forma agir em contexto educativo, contribuíram para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e para a construção e aperfeiçoamento de uma ação educativa fundamentada.

Às instituições participantes nesta investigação, pela excelente inclusão que me proporcionaram, pela recetividade e pela colaboração demonstrada em todas as minhas iniciativas. Aqui, incluo as famílias, que comigo cooperaram em busca de uma educação de qualidade, e as minhas afáveis crianças por todos os ensinamentos que me proporcionaram, pela paciência, pela compreensão, pela motivação e pela ternura, que em tanto contribuíram para me tornar numa pessoa melhor e numa profissional mais competente.

Aos meus amigos, pela preocupação, pela força e pelo ânimo, durante este processo moroso e exigente.

À minha família, pela educação, pelas vivências, pela coragem e pela cumplicidade demonstrada, independentemente do sucesso ou do fracasso. Nela, cabe-me destacar os incansáveis pais que tenho, por acreditarem em mim como ninguém acredita, por me oferecerem a possibilidade de alcançar um sonho que construí desde a infância e por me fazerem feliz. Não menos importante, ao meu querido irmão, ao lado de quem cresci, pelo carinho, pela coragem e pelos valores que me transmitiu ao longo de toda a vida. As responsabilidades e a confiança que me atribuiu neste percurso foram, sem dúvida, uma fonte de inspiração e persistência para alcançar este objetivo.

A todos, muito obrigada.

“A educação e o ensino como atividades humanas que são, não se podem analisar só em função dos resultados obtidos, mas e fundamentalmente pela qualidade dos processos e das relações estabelecidas na sua consecução”

(Pais, 1999, p. 11)

Resumo

O presente relatório de investigação tem como objetivo demonstrar a descrição, a reflexão e a fundamentação didatológica dos modos de agir adotados em dois contextos de educação distintos: de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação-ação sobre a temática “O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas”, desenvolvida no âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, visou a construção de conhecimentos sólidos sobre a temática explanada em particular, e sobre a ação em contextos educativos em geral.

A sua temática foi, inicialmente, investigada, planeada, implementada e avaliada no sentido de colmatar a problemática identificada em contexto educativo de Educação Pré-Escolar. Deste modo, a reflexão sobre a ação e sobre os resultados levou-nos a concluir sobre os inúmeros benefícios da nossa proposta para os diversos intervenientes educativos, mas fundamentalmente para o desenvolvimento harmonioso e saudável da criança.

Posteriormente, com o intuito de aprofundarmos o conhecimento sobre a temática em investigação, ampliámos o processo de investigação-ação ao contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto, colocámos o enfoque da investigação na influência desta pedagogia diferenciada e partilhada no desempenho dos alunos.

Assim, a proposta de uma “abordagem de parceria” contribuiu significativamente para o desenvolvimento e para o progresso das crianças abrangidas, bem como para a construção de um ambiente educativo de qualidade, onde todos os envolvidos são beneficiários.

Palavras-chave

Livro, Família, Qualidade Educativa, Educação Pré-Escolar, Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This research report aims to describe, reflect and justify the pedagogical practices applied in two different education levels: pre-school education and primary education. The research-practice with the theme “The book as a support of family engagement on education practices” results from the units “supervised practice on pre-school education” and “supervised practice on primary education”. Its aim is to construct sound knowledge, specifically about the report theme, and about the action at education context, in general.

The problematic to which this report responds was first studied, planned, implemented and evaluated at the pre-school level. Thus, the reflection about the action and about the results allows us to identify several benefits in our proposal. These benefits affect different educational players, mainly the children at their regular and healthy development.

Afterwards, intending to enlarge the knowledge about the research theme, we apply the research-action process to the primary school level. At this context, the focus was on the investigation of the influence of the differentiated pedagogy practice on student’s performance. Thus, this proposal of a “partnership approach” contributes largely to children development and evolution. The proposal also contributes to the construction of a quality educational environment, where everyone at the context will take benefit.

Keywords

Book, Family, Educational Quality, Pre-School Level, Primary School Level.

Índice geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I - A EVOLUÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA: INFLUÊNCIA DO TEMPO E DA CULTURA	5
CAPÍTULO II – A INFLUÊNCIA DOS MODELOS CURRICULARES NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA	10
1. Conceito(s) de modelo curricular	10
2. Educação Pré-Escolar e modelos curriculares	11
3. O papel do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) numa Educação Básica de qualidade	24
CAPÍTULO III - QUALIDADE EM EDUCAÇÃO	31
1. Conceito(s) de qualidade em educação	31
2. Modelos de qualidade em educação	33
3. Reflexividade: um caminho para a qualidade educativa	39
CAPÍTULO IV – O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO (PRÉ-)ESCOLAR	42
1. Uma educação de qualidade: responsabilidades partilhadas	42
1.1. O papel dos educadores e professores	45
1.2. O papel da família	47
2. Conceito e modelos de envolvimento parental	50
2.1. O modelo de envolvimento da família (Marques, 1993)	51
CAPÍTULO V – LITERATURA INFANTIL	53
1. O papel do livro no desenvolvimento da criança	53
2. Literatura Infantil – formação do (pré-)leitor literário	57
PARTE II - PESQUISA DE CAMPO	74
CAPÍTULO VI – METODOLOGIA GERAL DE INVESTIGAÇÃO	75
1. Investigação-ação	75
2.1. Observação participante	77
2.1.1. Notas de campo	78
2.1.2. Registo fotográfico	78

2.1.3. Registo gráfico	79
2.1.3. Escalas de avaliação: <i>ECERS-R</i> e <i>ELLCO</i>	79
2.2. Inquérito.....	81
2.2.1. Inquérito por questionário	81
2.2.2. Inquérito por entrevista	82
PARTE III – PROCEDIMENTOS E RESULTADOS	84
CAPÍTULO VII – PERCURSOS E AVALIAÇÃO DOS CONTEXTOS	85
1. Contexto de Educação Pré-Escolar	90
1.1. Avaliação diagnóstica do contexto e dos participantes na investigação ...	90
1.2. Ação desenvolvida em contexto educativo de Educação Pré-Escolar	107
1.2.1. Reflexão geral sobre a prática supervisionada em Educação Pré-Escolar	107
1.2.2. Reflexão específica sobre o projeto de investigação-ação implementado em contexto de Educação Pré-Escolar	116
2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	141
2.1. Avaliação diagnóstica do contexto e dos participantes na investigação	141
2.2. Ação desenvolvida em contexto educativo: 1.º Ciclo do Ensino Básico..	164
2.2.1. Reflexão geral sobre a prática supervisionada do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PS1.ºCEB).....	164
2.2.2. Reflexão específica sobre o projeto de investigação-ação implementado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	174
CAPÍTULO VIII – SISTEMATIZAÇÃO DAS PERSPETIVAS DOS INTERVENIENTES	205
1. Perspetiva da educadora e das famílias em contexto educativo de Educação Pré-Escolar	207
1.1. Perspetiva da educadora.....	207
1.2. Perspetivas das famílias	210
2. Perspetiva das crianças, das famílias e da professora em contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	211
2.1. Perspetiva das crianças	211
2.2. Perspetiva da professora	217
2.3. Perspetivas das famílias	221
CAPÍTULO IX - REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
CONCLUSÃO.....	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237

Índice de Figuras

Figura 1. Uma Concepção Ecológica do Desenvolvimento da Qualidade Pedagógica da Educação de Infância	21
Figura 2- Esquema elaborado por Tudge para o Modelo PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo) de Bronfenbrenner	22
Figura 3- Quadro Teórico para a qualidade desenhado por Pascal & Bertram (1994)	35
Figura 4- Registo efetuado quando a saquinha regressa	123
Figura 5 - Representação da “Mãe” e do “Pai”	123
Figura 6- Trabalho colaborativo: criança (sexo masculino, 5 anos) e pai	124
Figura 7 - Trabalho cooperativo: criança (sexo feminino, 5 anos) e mãe	125
Figura 8 - Trabalho colaborativo: criança (sexo masculino, 5 anos) e mãe	126
Figura 9 - Trabalho colaborativo: criança (sexo feminino, 5 anos) e pai	127
Figura 10 - Trabalho colaborativo: criança (sexo feminino, 5 anos) e mãe	128
Figura 11 - Trabalho cooperativo: registo coletivo	132
Figura 12 - Registo “O PEIXE DE QUE EU MAIS GOSTEI”	135
Figura 13 - Registo de uma técnica de pesca	137
Figura 14 - Esquema do material que vai dentro das “Saquinhas em Vai e Vem”	177
Figura 15 - Trabalho colaborativo: criança (sexo feminino)	181
Figura 16 - Trabalho colaborativo: criança (sexo feminino), mãe e pai	182
Figura 17 - Trabalho colaborativo: criança (sexo masculino), mãe e pai	183
Figura 18 - Trabalho cooperativo apresentado em duas perspetivas: criança (sexo feminino) e mãe	184
Figura 19 - Trabalho cooperativo apresentado em duas perspetivas: criança (sexo masculino) e mãe	185
Figura 20 - Trabalho cooperativo: criança (sexo feminino), mãe e pai	186
Figura 21 - Trabalho cooperativo: criança (sexo masculino), pai, mãe e irmão	187
Figura 22 - Exemplo de uma “Ficha de Leitura”	188
Figura 23 - “Saquinhas em Vai e Vem” ilustradas pelos alunos	189
Figura 24 - Tríade da investigação-ação	206

Índice de Fotografias

Fotografias 1 e 2 - Exploração do “fundo do mar”	134
Fotografia 3 - História <i>O Médico do Mar</i> , do autor e ilustrador Leo Timmers, na TV	134
Fotografias 4, 5, 6 e 7 – Os jogos da pesca.....	136
Fotografias 8 e 9 - Exploração do peixe	138
Fotografia 10 - Apresentação da atividade na Maratona dos Contos	182
Fotografias 11, 12, 13 e 14 - Apresentação do projeto “Saquinhas em Vai e Vem” no âmbito da Maratona dos Contos	190
Fotografias 15 e 16 - Apresentação do livro digital e das novas funções do elemento integrador	195

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Contexto de EPE: Distribuição das crianças quanto à idade e quanto ao sexo.....	99
Gráfico 2 - Estrutura familiar de cada criança da sala 5.....	100
Gráfico 3 - Idades dos pais das crianças da sala 5 agrupadas em classes.....	101
Gráfico 4 - Habilitações acadêmicas dos pais das crianças da sala 5	101
Gráfico 5 - Situação profissional dos pais do grupo da sala 5	102
Gráfico 6 - Impacto do projeto “Saquinhas em Vai e Vem” em contexto familiar.....	122
Gráfico 7 - Contexto de 1.º CEB: Distribuição dos alunos quanto à idade e quanto ao sexo.....	151
Gráfico 8 - Estrutura familiar de cada criança da sala do 4.º A.....	152
Gráfico 9 - Idades dos pais dos alunos da sala do 4.ºA agrupadas em classes.....	152
Gráfico 10 - Habilitações acadêmicas dos pais das crianças da sala do 4.º A	153
Gráfico 11 - Situação profissional dos pais do grupo do 4.º A	154
Gráfico 12 - Impacto do projeto “Saquinhas em Vai e Vem” em contexto familiar....	177
Gráfico 13 - Perspetiva da educadora: benefícios para a criança.....	208
Gráfico 14 - Perspetiva da educadora: benefícios para o exercício das suas funções	208
Gráfico 15 - Perspetiva da educadora: benefícios para as famílias.....	209
Gráfico 16 - Perspetiva da Educadora: “Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da Família nas práticas educativas”	210
Gráfico 17 - Perspetiva da professora: benefícios para o aluno.....	218
Gráfico 18 - Perspetiva da professora: benefícios para o exercício das suas funções	219
Gráfico 19 - Perspetiva da professora: benefícios para as famílias	219
Gráfico 20 - Perspetiva da professora: “Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas”	220
Gráfico 21 - Perspetiva das famílias: benefícios para a criança	223
Gráfico 22 - Perspetiva das famílias: benefícios para o professor	224
Gráfico 23 - Perspetiva das famílias: benefícios para as famílias	224
Gráfico 24 - Perspetiva das famílias: “Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas”	225

Índice de tabelas

Tabela 1 - Modelos de envolvimento parental.....	51
Tabela 2 - Infraestruturas da instituição como elementos promotores da qualidade educativa	91
Tabela 3 - Horário do estabelecimento, da componente letiva/não letiva e da CAF ...	95
Tabela 4 - Condições e organização da sala de atividades	96
Tabela 5 - Condições oferecidas à família	103
Tabela 6 – Valores obtidos na aplicação das subescalas da ELLCO	105
Tabela 7 - Síntese da Planificação de Experiências de Aprendizagem referente à semana de 11 a 14 de junho	130
Tabela 8 - Contexto de 1.º CEB: Infraestruturas da instituição como elementos promotores da qualidade educativa.....	142
Tabela 9 - Contexto de 1.º CEB: Horário do estabelecimento, da componente letiva/não letiva e da CAF e AEC's.....	147
Tabela 10 - Contexto de 1.º CEB: Condições e organização da sala de aula	149
Tabela 11 - Contexto de 1.º CEB: Condições oferecidas à família	155
Tabela 12 - Contexto de 1.º CEB: Valores obtidos na aplicação das subescalas da ELLCO	157
Tabela 13 - Características dos contextos educativos específicas da temática.....	205

Lista de Siglas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LQEPE- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

LBSE- Lei de Base do Sistema Educativo

ME- Ministério da Educação

PSEPE- Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

CAF- Componente de Apoio à Família

INE- Instituto Nacional de Estatística

ECERS-R- Early Childhood Environment Rating Scale (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Revisão)

ELLCO- Early Language & Literacy Classroom Observation (Escala de Observação da Linguagem e Literacia em Contextos Educativos)

TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação

PNL- Plano Nacional de Leitura

APS- Aluna de Prática Supervisionada

MEC- Ministério da Educação e Ciência

PS1.ºCEB- Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

NEE- Necessidades Educativas Especiais

DGIDC- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

GAAF- Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

PPEB- Programa de Português do Ensino Básico

AEC's- Atividades de Enriquecimento Curricular

LISTA DE ABREVIATURAS

s.d.- sem data

cf.- confrontar

h.- horas

CR- Criança

ENT- Entrevistador

INTRODUÇÃO

O estatuto da criança na família, na educação e na sociedade modifica-se por influência do tempo e da época, tendo a nossa era vindo a afirmar a criança como um sujeito com direitos e deveres no exercício da vida democrática. O reconhecimento do seu papel ativo na família e na educação provoca profundas alterações na sociedade, nomeadamente nas formas de *cuidar* e *educar*. Simultaneamente, as transformações políticas, económicas e sociais afirmam a necessidade de respostas educativas que visem apoiar as famílias na educação das suas crianças.

As *novas* propostas educativas, enunciadas para a Educação Pré-escolar e para a Educação Básica, na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) defendem uma educação de qualidade centrada numa abordagem democrática, que encara a criança numa perspetiva socio-construtivista. De modo a promover uma educação de excelência, diversos autores atribuem novos papéis às crianças, às famílias, aos educadores/professores e aos restantes agentes envolvidos no processo educativo, localizando a sua ação participativa e interativa em contextos educativos estimulantes. Esta filosofia educativa sugere o abandono de uma pedagogia excessivamente centrada no professor e a adoção de uma pedagogia diferenciada que aproveite as potencialidades dos contextos educativos, isto é, que integre no seu planeamento o amplo leque de recursos e de espaços físicos, numa abordagem didática que valorize o potencial da criança na construção da sua própria aprendizagem. A busca de referenciais de qualidade tem sido alvo de muita investigação no campo educativo e foi, sem dúvida, a alavanca para a inovação de muitas práticas educativas em Portugal e no Mundo.

A preocupação pela qualidade em Educação Pré-Escolar e na Educação Básica constituiu a motivação principal desta pesquisa, centrada em dois pilares das pedagogias hodiernas da educação: a valorização do envolvimento das famílias nas práticas educativas e o papel do livro no desenvolvimento global das crianças. De modo a construir um conhecimento sustentado, significativo e fundamentado, mergulhámos num processo de investigação sobre a temática “O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas”.

A investigação tem como propósito encontrar respostas para questões-problema que se colocam ao investigador ao iniciar a sua pesquisa, seja qual for a área do saber em que se enquadra. No domínio da formação de educadores e de professores, a investigação é crucial para agir em contexto educativo de forma fundamentada e reflexiva. Nessa medida, o educador/professor é, deve ser, um *professor investigador*, dotado de um:

(...) espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribui para o conhecimento sobre a educação. (...) esta atitude e atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para

o desenvolvimento das escolas em que estes se inserem (Stenhouse, citado por Alarcão, 2000, p. 2).

Esta atitude insere-se, na perspetiva de Roldão (2000), numa lógica mais abrangente que encara o currículo como um *campo de ação do professor* e “os professores como principais especialistas do currículo”, na medida em que:

(...) pensar curricularmente significa não só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele (2000, p. 17).

Como tal, consideramos que a investigação desempenha um papel determinante na formação de educadores e de professores, pelo que a conceção, o desenvolvimento e a implementação de estratégias de qualidade, em contexto educativo (Jardim de Infância e Escola), serão fundamentais para o desenvolvimento de um conhecimento profissional proficiente, uma vez que permitem assumir uma postura reflexiva sobre a ação educativa (antes, durante e depois da ação), tal como procuraremos demonstrar doravante.

Neste sentido, tendo por base a temática referida, efetuámos um percurso de investigação-ação, em contexto de Educação Pré-Escolar, que teve como base a seguinte questão-problema:

- ✓ De que forma se pode promover o envolvimento da família nas práticas educativas do jardim de infância tendo como elemento aglutinador a Literatura Infantil?

Porém, reconhecendo a importância da atitude responsiva do professor para o desenvolvimento da carreira docente, considerámos pertinente continuar o nosso percurso de investigação-ação em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo por isso necessário (re)definir a questão-problema:

- ✓ De que forma se pode melhorar o nível de desempenho dos alunos através do envolvimento da família nas práticas educativas da escola tendo como elemento aglutinador a Literatura Infantil?

Neste sentido, organizámos o presente relatório de investigação-ação em quatro partes fundamentais:

-Introdução: onde apresentamos a temática da investigação desenvolvida;

-Enquadramento Teórico: Neste ponto, procedemos à revisão da literatura significativa, capaz de suportar o estudo prático. Esta parte (designada por Parte I) engloba os seguintes capítulos:

- Capítulo I - A evolução do estatuto da criança: Influência do tempo e da cultura;

→ Capítulo II – A influência dos modelos curriculares no desenvolvimento global da criança;

→ Capítulo III – Qualidade em educação;

→ Capítulo IV – O envolvimento da família na educação (pré-)escolar;

→ Capítulo V – Literatura Infantil;

-Pesquisa de Campo (Parte II): Inclui a metodologia geral da investigação (Capítulo VI);

-Procedimentos e Resultados: Apresenta o percurso de investigação-ação e a experiência possibilitada no âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e da Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, esta parte (designada por Parte III) integra: os percursos e avaliação dos contextos (Capítulo VII); a perspetiva do interveniente sobre a temática e a pertinência da nossa proposta de ação em contexto (Capítulo VIII); e as reflexões e as considerações finais emergentes do percurso de investigação-ação (Capítulo IX);

-Conclusão: Neste ponto, é indicada a relevância deste percurso de investigação para a nossa formação contínua.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas.”

(Malaguzzi, 1999, citado por Filho, s.d., p. 10)

CAPÍTULO I - A EVOLUÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA: INFLUÊNCIA DO TEMPO E DA CULTURA

“(...) a criança [deve ser encarada] como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida.”

(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 30)

Devido à pouca relevância e ao descrédito concedidos à infância até ao século XVIII, a criança foi, durante demasiado tempo, desvalorizada e considerada um “adulto em miniatura”, a quem não se reconhecia direitos, sendo menosprezado o seu percurso em termos de desenvolvimento psicológico, emocional e cognitivo.

A era pós-Rousseau veio modificar essa conceção da criança, que passou, progressivamente, a ser vista como um ser em desenvolvimento, passando a estar no centro das preocupações educativas de pais, educadores, professores e outros agentes educativos.

Contudo, na opinião de alguns autores, esta visão não se generalizou e, no mundo, subsistem grandes assimetrias no que respeita aos direitos das crianças. Freire (2002, citado por Infante, 2012) evidencia que a criança é encarada na sociedade como “sujeito cujo poder do exercício da fala não é reconhecido como verdadeira fala...”.

De facto, as conceções relativas à imagem da criança na sociedade modificam-se por influência das culturas e da época:

“É algo que varia entre sociedades, culturas e comunidades; que pode variar dentro da mesma família, de acordo com a estratificação social, ao mesmo tempo em que varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (Pinto, 1997, p. 17, citado por Infante, 2012).”

Em Portugal, o estatuto da criança sofreu alterações significativas com os princípios democráticos implementados pela revolução de 1974.

Decorrente de alterações estruturais da cultura (de carácter social, económico e político), não só a família começa a “ouvir” a voz da criança, a conceder-lhe direitos e atribuir-lhe deveres, como também a sociedade começa a encará-la como produtora da cultura. A criança afirma-se progressivamente como um ser livre e autónomo, com capacidades para contribuir ativamente para o seu próprio desenvolvimento (cognitivo, pessoal e social). Gradativamente, a sociedade começa, também, a reconhecer o papel peculiar da educação das crianças, e necessariamente de entidades que prestam um serviço especializado e complementar à ação da família, desde a idade precoce (Creches e Jardins de Infância). Para tal, criaram-se instituições

educacionais, acessíveis a todas as crianças, que cooperassem com as famílias na construção dos alicerces básicos da educação infantil e que facilitassem a adaptação à escolaridade obrigatória. Como salienta Tomasevski (2001), citado por Tomás, Fernandes & Sarmento (2010):

“muitos dos direitos individuais nunca serão alcançados por aqueles que serão privados da educação, especialmente direitos relacionados com o emprego e segurança social. A educação funciona como um multiplicador, aumentando o exercício e o usufruto de todos os direitos e liberdades individuais” (p. 203).

O direito à educação para todos é sublinhado na *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)* - Lei N.º 46/1986, que prevê a criação de uma rede educativa pública que oferece a todas as crianças e jovens a igualdade de oportunidades no acesso à Educação, englobando os seguintes níveis educativos: Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclo). A missão do sistema educativo é respeitar o carácter autónomo, livre e criativo da criança, numa perspetiva de formação ao longo da vida, e a sua valorização no seio da sociedade, uma vez que:

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (LBSE, Artigo 2.º, ponto 5).

A reorganização do sistema educativo prevista na referida lei tinha como objetivos:

1. Para a Educação Pré-Escolar (EPE):

- “a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (Capítulo II, Artigo 5.º, ponto 1).

2. Para a Educação Básica (EB):

“a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de

família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;

m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (Capítulo II, Artigo 7.º).

Em final do séc. XX e início do séc. XXI, a *LBSE* foi revista, mantendo-se, contudo, os objetivos para estes dois ciclos educativos, tendo sido publicados vários documentos fundamentais para a Educação Pré-Escolar e para a Educação Básica. Com efeito, a *Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10 de fevereiro)*, o *Currículo Nacional para o Ensino Básico* (2001), as *OCEPE* (1997), o *Perfil Geral de Desempenho dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto) e o *Perfil Específico de Desempenho dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto) reforçam a filosofia educativa prevista nos anos 80, apesar de apresentarem esquemas de funcionamento distintos dos de então (o caso dos agrupamentos de escolas, a escola a tempo inteiro, uma rede única de EPE, entre outros).

A visão de criança que tais documentos sustentam continua a valorizar o papel ativo da criança no seu pleno desenvolvimento, enquanto cidadão *livre, responsável, autónomo e solidário*, uma vez que:

“(…) a escola, [é] entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como

necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral (*Decreto-Lei 240/2001*, II, ponto 2, alínea b)).

A *Lei de Base do Sistema Educativo* salienta, também, a relevância de o sistema educativo atribuir à criança um “(...) justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação” (*LBSE*, Artigo 3.º, alínea e)).

Desta forma, a abrangência das atividades planificadas fomentam “(...) o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (*Decreto-Lei 240/2001*, II, ponto 2, alínea c)). Neste sentido, é de extrema importância que o educador fomente (...) a cooperação entre as crianças garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (*Decreto-Lei 241/2001*, Anexo N.º 1, II, ponto 4, alínea c)). Por sua vez, é da responsabilidade do professor do 1.º CEB “(...) promove[r] a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (*Decreto-Lei 241/2001*, Anexo N.º 2, III, ponto 1).

CAPÍTULO II - A INFLUÊNCIA DOS MODELOS CURRICULARES NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

“O desenvolvimento global da criança é o objetivo mais importante (...). Usam-se diferentes métodos instrucionais, mas coloca-se a ênfase na aprendizagem ativa e na *descoberta*, mais do que no discurso do professor.”

(Spodek & Brown, 1998, p. 28)

1. Conceito(s) de modelo curricular

Os modelos curriculares, por vezes designados por modelos pedagógicos, tiveram as suas origens nas mais diversas partes do mundo; contudo, os seus princípios rapidamente se proliferaram e se tornaram fonte de inspiração para muitos profissionais envolvidos na educação de infância, em Portugal. Desta forma, para os educadores, assumem-se como referenciais que, devidamente adequados às especificidades dos contextos educativos, promovem a qualidade educativa. Tal processo implica necessariamente: o desenvolvimento progressivo de cada criança, numa perspetiva holística; o desenvolvimento profissional da equipa educativa; uma instituição aberta, flexível e integrada na sociedade (Bertram & Pascal, 2009).

Nesta sequência de ideias, Spodek e Brown (1998), baseados em Biber (1984), Schubert (1986) e Spodek (1973), definem modelo curricular como:

“(...) uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Derivam de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam” (p. 15).

De igual forma, Formosinho (1998) encara os modelos curriculares como um instrumento precioso no que concerne à articulação teórico-prática, evidenciando que:

“Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar. Consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores congruente com esses princípios. Assim, os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática” (p. 12).

2. Educação Pré-Escolar e modelos curriculares

A escolha dos modelos que, em seguida caracterizamos sumariamente, pautou-se pelo facto de os seus princípios terem influenciado fortemente o modo de ação/a *praxis* desenvolvida ao longo do período de Prática Supervisionada do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do trabalho de campo então realizado.

Os modelos curriculares High/Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emília valorizam o estatuto de criança participativa, a pedagogia como resposta às necessidades e desenvolvimento individuais e uma socialização alargada e enjeitam uma visão de Educação Pré-Escolar como preparação para a escolaridade básica ou mero *serviço de guarda*.

- Modelo Curricular High/Scope

A abordagem High/Scope inspira-se num currículo para a Educação Pré-Escolar baseado na aprendizagem ativa das crianças e no estímulo constante que esta recebe nos diversos momentos de interação com o meio – espaço e recursos (materiais e humanos). Este modelo curricular valoriza a aprendizagem pela ação, claramente construtivista e interacionista, e apoia-se em “cinco princípios básicos”, conceptualizados por Hohmann, Banet e Weikart (1995), que passamos a enunciar de seguida:

1. A “**aprendizagem pela acção**” induz a criança num processo de exploração, reflexão e descoberta, colocando-a em contato direto e imediato com as “experiências-chave”, ou seja, com “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 5), de modo a que esta lhes atribua significado e construa progressivamente um conhecimento proficiente sobre o mundo. Os autores realçam a importância da motivação intrínseca da cada criança para a aprendizagem ativa, evidenciando que:

“O poder da aprendizagem ativa vem da *iniciativa pessoal*. As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática” (1995, p. 5).

2. As “**interacções adulto-criança**” devem ser positivas, de forma a criar um ambiente saudável e harmonioso, marcado pela constante interação do educador com as crianças nos diversos momentos do quotidiano educativo, caracterizados por momentos de partilha de experiências ou situações emergentes. O educador observa e interage com as crianças, valorizando “as suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos sociais”

(Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 6). De modo a criar este ambiente agradável, o educador deve recorrer ao *elogio*, à *punição* e ao *reforço*, como estratégias que irão encorajar a criança na descoberta de novos conhecimentos e na reflexão sobre as suas atitudes.

Spodek e Brown (1998) consideram que o papel que este modelo atribui ao educador assenta, fundamentalmente, no estímulo ao pensamento da criança, visto que lhe compete “(...) proporcionar à criança experiências várias e ajudá-la a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitam a reflexão. Espera-se que os professores acompanhem o desenvolvimento da criança e lhes lancem desafios” (p. 28).

3. Um **“ambiente de aprendizagem agradável para a criança”** é um aspeto determinante para que a criança possa efetivar aprendizagens ativas. Desta forma, o espaço deve ser tido em conta no momento do planeamento: “(...) os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças em idade pré-escolar” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, pp. 7-8) e adequam os materiais e a sua disposição.

Sobre este assunto, Marchão (2012) evidencia que:

“(...) é preciso criar condições que permitam que a criança: inicie actividades que partam dos seus interesses pessoais e das suas intenções; escolha materiais e decida o que fazer com eles; explore com todos os seus sentidos e activamente os materiais; descubra relações através da experiência direta com os objetos; transforme e combine materiais; utilize instrumentos e equipamentos adequados à sua idade; utilize os seus músculos; fale sobre as suas experiências; fale do que está a fazer utilizando as suas próprias palavras” (p. 79).

4. Uma **“rotina diária consistente”** oferece às crianças uma certa segurança e conforto, facilitando-lhes a compreensão do tempo, o conhecimento do espaço e o desenvolvimento de uma postura autónoma, uma vez que esta “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 8). A rotina proposta por este modelo curricular prevê: o planeamento em conjunto com as crianças, atribuindo um significado relevante aos seus interesses e desejos do grupo; o registo de uma atividade que encare a criança numa perspetiva globalizante, ou seja, que vise as diversas dimensões do desenvolvimento humano; situações de alargamento de conhecimentos e de ampliação de experiências, intencionalmente planeadas e desenvolvidas pelo adulto, que se processa em pequenos grupos, isto é, um espaço de tempo em que o educador desenvolve uma ação mais individualizada; finalmente, a componente coletiva, que favorece o desenvolvimento de regras de convivência social, o sentido de comunidade e de vida democrática, através de atividades que estimulem: o

“saber-falar”, por via da comunicação de ideias, sentimentos ou pensamentos; o “saber-ouvir”, veiculando o respeito pelos outros e a aceitação de diversos pontos de vista; o sentido cooperativo, que visa a compreensão e o respeito pelas características individuais, o desenvolvimento de esforços e a formulação de estratégias para atingir um objetivo comum; e a reflexão coletiva, que estimula o alargamento das estruturas cognitivas através do confronto de pensamentos e de diferentes perspetivas.

De acordo com Oliveira-Formosinho (1998), as rotinas diárias apresentam, claramente, vantagens para a criança, evidenciando-se como uma excelente estratégia que aumenta a qualidade do ambiente educativo, uma vez que:

“(…) permite[m] criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças. A rotina diária e o ambiente educacional assim criado são um organizador duplo da acção do educador *High-Scope*: porque lhe requerem uma iniciativa docente pró-activa e porque criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando assim ao educador uma utilização cooperativa do poder” (p. 72).

5. A “**avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa**” contribui para o aumento da qualidade da ação em contexto educativo e para o desenvolvimento profissional dos diversos profissionais que integram o contexto educativo, processando-se em diversas etapas: observação, interação, registo diário e reflexão conjunta. Na nossa opinião, a observação atenta, a interação e a reflexão constantes dentro da sala de atividades, a exposição e o debate sobre aspetos observados, a reunião e a cooperação entre os diversos agentes educativos, a pesquisa, o desenho e a adaptação de estratégias às especificidades da realidade educativa assumem-se como fatores imprescindíveis ao sucesso das respostas oferecidas a cada criança e, conseqüentemente, ao sucesso educativo da instituição e dos seus profissionais. Assim, o processo de avaliação centra-se no trabalho de equipa assente na partilha e na reflexão com vista à construção de um significado conjunto e profissional.

De um modo geral, a criança aprende por si própria, abrindo portas e fechando janelas, ou seja, explorando e percorrendo um percurso partilhado de experimentação, de indagação, de reflexão e de descoberta. O acumular de vivências individuais ou conjuntas – partilhadas com outras crianças, com o educador, com a família, com outros agentes educativos ou com a comunidade – em torno das *experiências-chave* é, sem dúvida, o culminar de aprendizagens significativas e efetivas. Neste modelo, as responsabilidades não são apenas atribuídas às crianças, também o educador detém um papel crucial, tal como refere Marchão (2012):

“Tem, por isso, um papel importante na organização de um processo de ensino e de aprendizagem que se constrói e desenvolve através de relações

partilhadas e interactivas – educador, criança, equipa, família e comunidade” (p. 80).

Este modelo proporciona um desenvolvimento conjunto de adultos e crianças numa perspetiva construtivista e interacionista, dado que assenta na “(...) construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a acção, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 56).

-Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM)

O MEM é um modelo curricular alicerçado nos princípios de cooperação e de interajuda, sustentados por um ambiente educativo de constante partilha e negociação que facilita a resolução de problemas do quotidiano, o desenvolvimento de valores sociais e estéticos e a inclusão numa sociedade democratizada. Neste modelo curricular, a cultura vigente e os modelos sociais intrínsecos a cada criança assumem-se como elementos fundamentais para o processo educativo, uma vez que é privilegiada uma grande proximidade entre o contexto de jardim de infância e o contexto familiar. Para além da proximidade estabelecida com as famílias e com a sociedade em geral, defende-se que a criança deve ser envolvida em experiências concretas e reais, ou seja, com significado para a sua vida quotidiana. De acordo com Niza (1998), o MEM caracteriza-se pela construção de processos de ensino-aprendizagem partilhados, visto que o espaço educativo é encarado:

“(...) como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em conjunto, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (p. 141).

O MEM sustenta-se nas teorias cooperativas de Freinet e na perspetiva socioconstrutivista (Vygotsky e Bruner) e alicerça-se em sete princípios (*cf.*, Niza, 1998, pp. 142-144).

1. “Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação”

O espaço educativo estrutura-se em *oficinas* ou *ateliês*, com a seleção e disposição dos materiais, de modo a que o espaço apresente a maior adequação possível às características das crianças e às regras e objetivos necessários para a vida democrática do grupo - estes aspetos são da responsabilidade das crianças e do educador.

2. “A actividade escolar enquanto contrato social e educativo”

A criança tem um papel ativo na construção de conhecimento numa perspetiva holística, na articulação e na negociação de saberes que resultam de um processo partilhado desde a fase do planeamento até à fase da avaliação.

3. “A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação”

Todos os envolvidos na educação das crianças, ou seja, cada elemento da comunidade escolar tem o privilégio de participar em todas as etapas do processo educativo.

4. **“Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos”**, projetando uma maior proximidade entre a cultura escolar e a cultura social. Por outras palavras, este modelo recusa o excesso de didatismos, considerando que este desvirtua a construção da cultura vigente, o que torna o conhecimento escolar pouco útil e pouco prático para a vida em sociedade. Contudo, considera que cada área do saber integra um conjunto de métodos e procedimentos didatológicos específicos, evidenciando-se necessária a sua apropriação para que a criança construa um conhecimento proficiente.

5. **“A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos”**, constituindo um aspeto fundamental para a motivação intrínseca das crianças e para o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento. A transmissão dos saberes e a apresentação e divulgação dos produtos construídos pelas crianças atribuem significado imediato às suas aprendizagens, o que leva a criança a ter perceção de que o seu conhecimento é útil, sentindo-se, por isso, valorizada no grupo e na sociedade.

6. **“As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos”**, uma vez que o sentido cooperativo que caracteriza a interação entre as crianças e a comunidade favorece a comunicação e a partilha de saberes.

7. “Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula ‘actores’ comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos”

Os projetos são enriquecidos com experiências reais e com conhecimentos que atribuem à pesquisa uma maior validade e qualidade, o que favorece a construção de conhecimento sobre a cultura e veicula o sentimento de pertença à sociedade.

Citando, de novo, Niza (1998) “conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (p. 156).

Este mentor do MEM, em Portugal, destaca a relevância atribuída à heterogeneidade do grupo de forma vertical, pois quanto maior for a diversidade geracional e cultural, maior será a qualidade das interações entre as crianças, revelando-se um contributo para o desenvolvimento infantil, tanto a nível sociocultural, como cognitivo.

Recentemente, Marchão (2012) descreve o MEM como um modelo curricular que valoriza a estreita relação entre o jardim de infância e a família em particular e a sociedade em geral:

“(...) a criança não pode ser encarada como um ser distante da sua família, da sua comunidade ou até do seu país e do seu tempo, sendo similarmemente parte integrante de um grupo que inclui outras crianças diferentes de si. Ela é activa, competente, construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento. Também os educadores são activos e provocam o conhecimento e o desenvolvimento da criança, organizando os processos de ensino e de aprendizagem. Compete-lhe aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo, valorizando o individual num contexto coletivo” (p. 80).

-Modelo Curricular Reggio Emilia

A abordagem Reggio Emilia encara a criança como um ser activo, criativo, sonhador, comunicativo, capaz e construtor de um conhecimento partilhado sobre o mundo. No jardim de infância, a criança aventura-se na descoberta do conhecimento, por via da exploração (toca, observa, ouve, cheira e prova), da experimentação e da interação com outras crianças, com educadores, com pedagogos, com atelieristas, com a cozinheira, com as auxiliares de ação educativa, com as famílias e com a comunidade. Os adultos que a acompanham nesta aventura privilegiam a cooperação e a colaboração, como forma de tornar esta viagem mais motivante e significativa para o desenvolvimento da criança. Assim, constroem um espaço educativo em que todos os elementos da equipa educativa assumem um papel crucial no crescimento e na educação das crianças.

Lino (1998) considera que este modelo curricular “(...) caracteriza-se principalmente pelo trabalho educacional em todas as formas de expressão simbólica, pelo envolvimento dos pais, famílias e comunidade na equipa educativa das creches e jardins-de-infância” (p. 95).

Trata-se de um modelo baseado nas teorias socio-construtivistas (Piaget, Vygotsky e Dewey) e sustenta-se em quatro pilares fundamentais:

1. Organização do espaço:

No modelo curricular Reggio Emilia, tanto as infraestruturas como a organização do espaço e dos materiais são pensadas de modo a favorecer a comunicação entre os

diversos intervenientes educativos, dando assim maior ênfase ao espírito cooperativo e colaborativo. A existência de ateliês permite a exploração sensorial por parte da criança de modo a que lhe seja possível uma representação simbólica do objeto em pesquisa ou em exploração. O atelierista é um profissional que integra a equipa educativa e com ela coopera e colabora. Desta forma, o espaço surge como um elemento crucial no desenvolvimento das crianças, uma vez que é potenciador da aprendizagem ativa das crianças através da exploração das *cem linguagens* (Malaguzzi, 1999).

Na perspetiva de Andrade (2011):

“As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (p. 17).

Neste modelo, as produções das crianças podem prolongar-se no tempo e no espaço, ocupando mesas e materiais que não necessitam sempre de ser arrumados no final do dia. Esta perspetiva, que assenta na continuidade dos projetos, remete-nos para a ideia de que a aprendizagem não tem um tempo limite para ser efetivada e que cada criança tem o seu ritmo.

2. Valorização das *cem linguagens* da criança:

Existe uma motivação generalizada que promove o dinamismo, a criatividade e a postura crítica da criança, na representação simbólica e na construção de conhecimento sobre o mundo. Neste sentido, Lino (1998) refere que:

“(...) as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música. As actividades realizadas pelas crianças incluem: saber observar, saber colocar questões (...) saber representar (...) observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho” (p. 102).

As experiências e as descobertas são documentadas e partilhadas com os restantes elementos do grupo, de modo a que possam ser comunicados, confrontados e discutidos pensamentos, sentimentos, dificuldades, diversas formas de linguagem, ideias contraditórias e pontos de vista complementares. Rinaldi (1998), citado por Lino (1998), considera que o processo inerente à documentação constitui um momento de elaboração de um produto cultural bastante significativo para a criança, inferindo que “documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visível, é criar cultura... Documentar as actividades, os diálogos, as experiências das crianças é um sinal de amor e emoção” (p. 103). Desta forma, este modelo encara a criança como um ser *competente, forte e rico* que demonstra competência para ser produtora e não apenas usuária da cultura (Miranda, 2005). A documentação

consiste, também, num excelente instrumento de avaliação do processo educativo, pois através dela é possível analisar os progressos das crianças, mas também o desenvolvimento profissional dos educadores. Para além disso, permite uma maior ligação entre o jardim de infância e a família, revelando-se um aspeto promotor do envolvimento da família na educação das crianças. Como salienta Lino (1998):

“Com base na documentação as crianças podem com facilidade partilhar com os pais as suas experiências escolares. Os trabalhos das crianças e o interesse dos pais providenciam uma rica base para discussão entre crianças e pais, permitindo a estes aprofundar os seus conhecimentos acerca das aprendizagens dos seus filhos, dos seus gostos e preferências” (p. 103).

Contudo, os benefícios deste momento de partilha não são estritamente para as famílias: ao partilhar as suas produções, a criança sente que as suas descobertas são valorizadas e apoiadas, o que será determinante para a sua motivação intrínseca.

3. Interação educador-criança:

O educador constrói com cada criança um ambiente educativo agradável, confortável e de segurança ajudando-a a estabelecer relações sociais positivas dentro e fora da sala de atividades (Lino, 1998).

Segundo Miranda (2005), os educadores defensores deste modelo “(...) não querem mostrar seu trabalho como algo perfeito e seguro, mas como um ambiente com muito fermento, profissionalismo, felicidade e divertimento, e que também pode ter contradição, insegurança, e é tudo isso que os faz crescer” (p. 2).

Para além da organização do ambiente educativo, o educador desempenha um papel de destaque na construção de aprendizagens das crianças, devendo escutá-las, apoiá-las, estimulá-las e incentivá-las, em pequenos grupos ou individualmente, nas suas descobertas. Neste sentido, de acordo com Lino (1998), “(...) os educadores estudam as crianças, proporcionam ocasiões de aprendizagem, intervêm em momentos críticos, partilham com as crianças emoções e sucessos alcançados” (p. 116). Estes educadores entendem o ato de fala como uma necessidade básica do ser humano. Como tal, valorizam a voz da criança e aplicam a pedagogia de escuta, isto é, registam as falas que irão atribuir sentido à documentação que elabora regularmente – diários, relatórios e projetos (Miranda, 2005).

Igualmente importante é o momento de comunicação coletiva que ocorre diariamente, dinamizado pela voz da criança que se apoia nas suas produções culturais (a documentação), realçando-se como uma etapa do quotidiano educativo bastante significativa para a aprendizagem das crianças. Desta forma, compete ao educador escutar, apoiar, questionar e proporcionar momentos de reflexão que possibilitem às crianças desenvolver o pensamento crítico e compreender que existem diversas possibilidades para solucionar uma dada situação. Assim, o educador deve criar oportunidades para que a criança aprenda a desempenhar uma postura participativa e regrada no seio do grupo que integra. Com este intuito, Lino

(1998) realça o papel do educador tendo em conta as necessidades da criança como ser social:

“A criança precisa de aprender a ouvir os outros, considerar as suas ideias e comunicar com sucesso. Sem fornecer soluções, o educador ajuda a criança a centrar-se num problema específico ou dificuldade, ajudando-a a levar hipóteses e a encontrar soluções. O seu papel não é facilitar, mas estimular, encorajar, cooperando com as crianças. A criança não deve ver o educador como um juiz, mas como uma fonte de pesquisa a quem pode recorrer sempre que necessário” (116).

4. Ambiente educacional centrado na cooperação e na colaboração:

A organização do espaço e o fornecimento das condições necessárias para fomentar o espírito de cooperação e de colaboração são aspetos cruciais, que o educador deve promover, para que seja possibilitado a cada criança um conjunto de experiências significativas e diversificadas. Assim, o aproveitamento dos diversos espaços educativos e o contributo de cada interveniente educativo (educadores, “atelierista”, famílias, comunidade, auxiliares de ação educativa, cozinheiras, entre outros) revelam-se determinantes para melhorar a qualidade das interações com a criança, uma vez que cada experiência desperta o potencial da criança. Trata-se de um modelo curricular que procura *promover as relações, interações, comunicações e a colaboração*, como forma de facilitar a construção de conhecimento partilhado e de responsabilizar a criança no seu próprio desenvolvimento.

Importa ainda realçar a relevância que o jardim de infância atribui às famílias ao longo de todo o processo educativo, valorizando:

- o seu contributo para resolver problemas;
- a sua disponibilidade para participar no quotidiano educativo;
- os seus conhecimentos e as suas experiências;
- o constante acompanhamento do processo educativo, ou seja, uma educação partilhada.

Deste modo, a equipa educativa atribui sentido ao conceito de comunidade, através da construção de um processo de aprendizagens partilhado e de extrema riqueza, onde não são “(...) só as crianças que aprendem com os professores, também estes aprendem com elas e com as suas famílias” (Lino, 1998, pp. 95-96). No entanto, ainda segundo Lino (1998), este ambiente de qualidade educativa apenas é possível quando as famílias se preocupam com a educação das crianças, disponibilizando tempo e reunindo esforços para que sejam estimuladas todas as potencialidades do educando, para que este experimente o sucesso.

De uma forma sintética, o modelo Reggio Emilia apresenta um currículo aberto e flexível caracterizado por um ambiente harmonioso, cooperativo e colaborativo que favorece um clima de interações mútuas entre os diversos intervenientes que

integram o processo educativo - as crianças, os educadores, as famílias e a comunidade.

-Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal

Apesar de não serem um modelo, as *OCEPE* são *guidelines*: definem um “conjunto de princípios para apoiar o educador sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p. 13).

Os princípios aí defendidos inserem-se em perspetivas socio-construtivistas (Vygotsky) de desenvolvimento e aprendizagem, visto que consideram que é através das interações com os outros (dimensão do desenvolvimento pessoal e social) que a criança constrói a sua identidade pessoal enquanto membro do mundo físico e social (dimensão do conhecimento do mundo) (Vasconcelos, 2012).

A operacionalização destes pressupostos é sugerida pela *Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007*. Ao educador cabe planear, desenvolver e refletir sobre processo educativo que tem em conta: “os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar”; “a organização do ambiente educativo”; as áreas de conteúdo definidas nas *OCEPE*; “a continuidade e a intencionalidade educativa”; o projeto curricular de turma, da instituição e do agrupamento; o processo individual de cada criança do grupo; e a avaliação da ação educativa. Tendo por base estes referenciais, o planeamento “(...) deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente” (ponto 1).

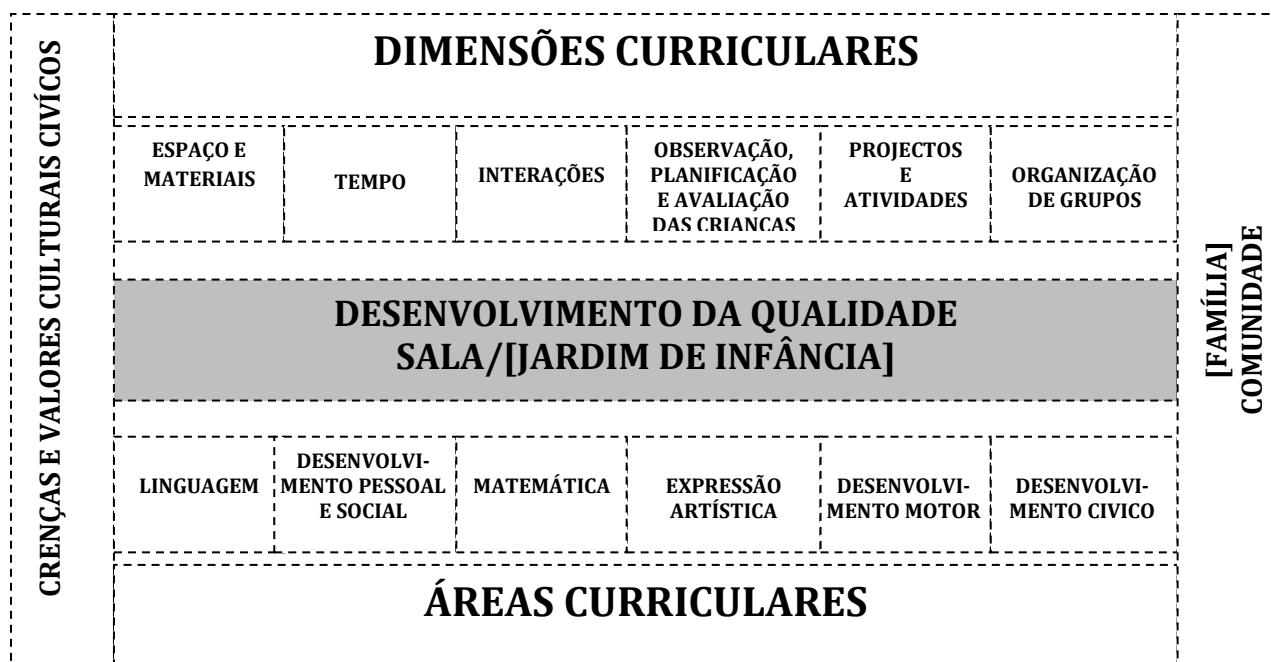
A visão de criança prevista por todo o enquadramento legal defende que o desenvolvimento da criança deve ser encarado numa perspetiva holística, sendo da responsabilidade do educador desenvolver o currículo de acordo com uma abordagem sistémica e ecológica, de modo a alcançar elevados níveis de qualidade educativa. Assim, tendo em conta os pressupostos teóricos apresentados pelos autores mencionados, podemos referir que todos eles sugerem uma ação socio-construtivista que privilegie um processo educacional baseado nas interações entre as crianças e uma equipa educativa que se organiza cooperativamente - nela, estão incluídos os educadores, as famílias, as auxiliares de ação educativa, entre outros elementos da comunidade (quer escolar, quer comunitária).

Reconhecendo os inegáveis benefícios da abordagem sistémica e ecológica proposta por estes documentos legislativos e norteadores da prática educativa, parece-nos pertinente referenciá-la neste relatório de investigação.

Trata-se de uma abordagem que considera que as interações que a criança estabelece com a sociedade (dinâmica e em constante evolução) apresentam fortes benefícios para o seu desenvolvimento global. Por sua vez, a sociedade é composta

por sistemas restritos com características físicas e materiais específicas, e atores que desempenham papéis sociais diferenciados (ME, 1997).

Numa perspetiva mais lata, valorizam-se as especificidades de cada espaço (ou sistema) que constituem o meio, como uma fonte de conhecimento extraído por via das interações. Nesta sequência de ideias, apresentamos o esquema desenhado por Oliveira-Formosinho (2001), intitulado como *Uma Concepção Ecológica do Desenvolvimento da Qualidade Pedagógica da Educação de Infância*:



(Adaptado de Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 172)

Figura 1. Uma Concepção Ecológica do Desenvolvimento da Qualidade Pedagógica da Educação de Infância

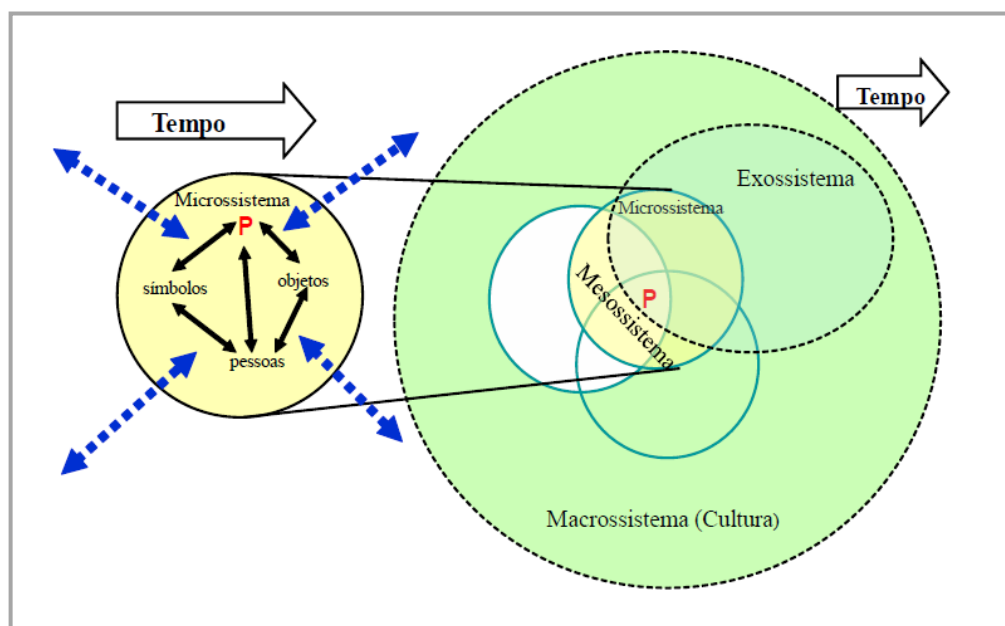
O esquema possibilita-nos compreender que, numa abordagem ecológica, tudo se relaciona, o que significa que mesmo as barreiras físicas não são vistas como um problema, pois a sala de atividades e o jardim de infância são considerados espaços abertos às famílias e à comunidade. No espaço educativo, os atores sociais são encarados como um recurso e, nessa medida, ao interagirem com as crianças favorecem a construção de um conhecimento mais elaborado sobre a cultura e sobre o conhecimento do mundo, aumentando consequentemente a qualidade educativa. Desta forma, a criança interage com os recursos (materiais e humanos) disponibilizados no espaço educativo desenvolvendo-se numa perspetiva globalizante.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2009), baseada em Bronfenbrenner (1979) e Garbarino e Gazel (2000), considera que a conceção ecológica de qualidade:

“É ecológica porque se refere ao contexto, aos papéis dos actores dos contextos e às suas interações. É ecológica porque se refere, ainda, às relações entre

contextos (as salas entre si; a sala e a escola) concebidos no contexto social e cultural mais vasto. É uma concepção sócio-construtivista porque a qualidade não é conceptualizada, observada e medida externamente; pelo contrário, é construída, face a face, nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os actores chave e o seu significado é progressivamente clarificado” (p. 11).

Esta abordagem é composta por um conjunto de sistemas concêntricos dispostos em quatro níveis graduais: microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrosistemas (Bronfenbrenner, 1979). Tudge (2008) sintetiza, no esquema seguinte, a teoria deste autor:



(citado por Bhering & Sarkis, 2009, p. 13)

Figura 2- Esquema elaborado por Tudge para o Modelo PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo) de Bronfenbrenner

As interações que a criança (P) realiza nos contextos, com símbolos, materiais (ou objetos) e pessoas, são instigadoras do desenvolvimento humano. A sala de atividade/jardim de infância constitui um importante microssistema, uma vez que é nele que as crianças efetuam a maior parte das interações no quotidiano educativo. Neste microssistema, os objetos e os símbolos devem ser diversificados, estimulantes e convidativos à exploração de modo a que ocorram processos proximais, pois:

“esses requerem a transferência de energia entre a pessoa em desenvolvimento e as outras pessoas, objetos ou símbolos. A transferência pode seguir da pessoa em desenvolvimento em direção às outras pessoas, objetos ou símbolos, ou, ainda, desses para a pessoa em desenvolvimento (reciprocidade)” (Bhering & Sarkis, 2009, p. 13).

Neste sentido, o desenvolvimento das crianças que integram um grupo pode ser um processo individualizado ou simultâneo, isto é, um processo interativo em que as crianças contribuem mutuamente para o desenvolvimento umas das outras (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Igualmente importante é a atitude do adulto, neste caso do educador, pois, para além dos benefícios recíprocos provenientes das interações educador-criança(s), desempenha um papel crucial enquanto mediador das relações que a criança estabelece com os materiais, símbolos e crianças/adultos do contexto educativo, sendo a sua ação facilitadora da construção de relações duradoras e significativas (Bhering & Sarkis, 2009).

Outros exemplos de microssistemas, extremamente importantes na vida das crianças, são a família e o grupo de amigos. Por sua vez, estes contextos relacionam-se entre si, refletindo implicações no desenvolvimento da criança.

A estas interconexões entre microssistemas, Bronfenbrenner (1999) chamou mesossistemas. Por exemplo, quando nos referimos às interações Família-Jardim de Infância (contatos diários, reuniões, cooperação no quotidiano educativo), referimo-nos às interações que ocorrem dentro do mesossistema Família-Jardim de Infância.

Porém, existem outros contextos, designados por exossistemas, que influenciam indiretamente o desenvolvimento da criança, como é o caso do local de trabalho das famílias (horários e estilos de vida da família).

No que se refere ao macrossistema, “(...) consiste no padrão de características do micro, meso e exossistema de uma dada cultura, subcultura ou outra estrutura social” (Bhering & Sarkis, 2009, p. 13), ou seja, corresponde às crenças, aos valores, aos comportamentos padronizados, aos estilos de vida, às ideologias e às normas socialmente aceites. Assim, é evidente que a ação socializadora dos principais microssistemas, como a família, o jardim de infância e posteriormente a escola, afeta o desenvolvimento da criança de acordo com as características dos macrossistemas. Nesta sequência de ideias, de acordo com Tomás, Fernandes e Sarmento (2010):

“As crianças não são uma projeção para o futuro das aspirações de um povo; são, no presente – nas condições de vida, nos modos como são representadas e consideradas, nas políticas públicas que em favor do seu desenvolvimento são dirigidas, nos modos como são cuidadas, acarinhadas, protegidas, na liberdade e autonomia que se lhes outorga – a expressão viva dos modos como uma sociedade está estruturada, como se definem as clivagens e as facturas sociais, como se constroem a estratificação e as desigualdades, como operam as representações, os processos de reflexividade, a construção das referências, dos valores e das aspirações” (p. 193).

Hoje em dia, a Educação Pré-Escolar é encarada, no geral, como um espaço educativo de partilha, negociação e interação, onde a criança atua ativamente, construindo e gerando conhecimento. Consideramos que deve ser, ainda, um espaço de cooperação, de experimentação, de reflexão e de inovação. Um espaço onde as crianças ajudam: os profissionais a contextualizar e flexibilizar as suas práticas

educativas, as famílias a melhorar a sua ação educativa e a comunidade a estabelecer relações sociais duradouras e significativas. Aquilo que propomos é a construção de um significado conjunto de modo a que seja possível continuar a evoluir nos níveis de qualidade da Educação Pré-Escolar.

A qualidade da Educação Pré-Escolar assume-se como um fator facilitador para a (re)construção de aprendizagens efetivas e significativas após o ingresso na escolaridade obrigatória. Também a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, em concordância com os fundamentos das *OCEPE*, reconhece a relevância desta etapa do desenvolvimento infantil, uma vez que considera a Educação Pré-Escolar como:

“(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Capítulo II, artigo 2.º).

3. O papel do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) numa Educação Básica de qualidade

No percurso da Educação Básica, o ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) marca o início da escolaridade obrigatória, que deve ser entendida como uma continuidade do processo educativo iniciado na Educação Pré-Escolar. Uma articulação curricular entre estes dois ciclos permite pesquisar e adequar estratégias pedagógicas que possibilitem o desenho de percursos de ensino-aprendizagem adequados às características das crianças, o que irá facilitar a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências.

No decurso do 1.º CEB as crianças, geralmente designadas por alunos, devem ser envolvidas em processos de ensino-aprendizagem coerentes, integrados e sequenciados que facilitem o desenvolvimento de competências, a articulação e a construção de conhecimentos nas diversas áreas curriculares e que aproveitem os seus potenciais no âmbito de uma pedagogia diferenciada. Quanto maior for o investimento na educação das crianças, maior será a probabilidade de estas terem um futuro promissor, uma vez que “a Educação Básica é um indispensável *passaporte para a vida* que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção de um futuro coletivo e continuar a aprender” (Delors, 1998, p. 106).

Tal como a Educação Pré-Escolar, também o 1.º CEB foi alvo de mudança por influência do tempo e da cultura, bem como as conceções do papel da criança nos métodos e nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, os modelos curriculares, anteriormente centrados na designada *pedagogia de transmissão*, em que o professor era o ator principal, passaram a dar maior ênfase à aprendizagem através de uma *pedagogia da participação*, em que o aluno se

transforma no protagonista do processo educativo. Por outras palavras, a criança passou a ser considerada “(...) como centro do ato pedagógico, contrapondo a um modelo que tornava o adulto central e a criança acessória, meramente um objeto e não sujeito de uma certa intencionalidade pedagógica, um ‘depósito’ de saberes pré-definidos” (Vasconcelos, 2012, p. 33).

Contudo, é lógico que o ensino não foi dissociado da aprendizagem. No entanto, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem surgem novas conceções para o ato de “ensinar” e para o ato de “aprender”. Ensinar e aprender são dois atos convergentes, ou seja, dois papéis que se unificam e articulam em prol de um objetivo comum, pois:

“Ensinar é mais do que prescrever conhecimento ou normas de pensar e agir. Por isso, a ação do professor e do aluno deve configurar-se num quadro coerente, interativo e intencionalmente organizado onde o professor estabelece a mediação entre o aluno e o corpus curricular, na sua dimensão mais lata e significativa” (Marchão, 2012, p. 53).

A mesma autora, sustentando o seu pensamento em Arends (2008), considera que os professores devem adequar a sua prática educativa de modo a promover experiências diversificadas onde o aluno seja encarado como um sujeito que participa ativamente na construção do seu próprio conhecimento, ou seja, como um sujeito que necessita de aprender a aprender.

Desta forma, o estatuto da criança modifica-se na educação, o que implica a entrada num processo de *inovação contínua* sustentada na “criatividade dos professores e das escolas e da sua capacidade para, de forma permanente, recriar e rectificar objectivos e modalidades de acção” (Canário, 2005, citado por Mesquita, Formosinho & Machado, 2009, p. 4). Aquilo que se propõe é o desenho de processos de ensino e aprendizagem que se caracterizem por processos dinâmicos e aprendizagens integradas, que valorizem a participação ativa e interativa dos alunos de modo a que seja possível aperfeiçoar competências e construir conhecimentos efetivos e significativos que tornem os alunos em sujeitos ativos, proficientes e críticos na sociedade em que se encontram inseridos. Esta perspetiva socio-construtivista, que visa promover a qualidade educativa, atribui aos diversos profissionais da educação um trabalho exigente e complexo, provocando alterações a nível da formação inicial e contínua da docência. Assim, os profissionais são induzidos num processo de pesquisa, de experimentação, de reflexão, de indagação e de adequação de estratégias e metodologias, com o objetivo de instigar a inovação didática, ou seja, na procura de uma pedagogia diferenciada. Assim o defende o *Perfil Geral do Desempenho dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, ao evidenciar que o professor:

“a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;

- b) Reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Decreto-Lei 240/2001, V, ponto 2).

Como forma de compreender a complexidade deste processo libertador de uma pedagogia transmissiva, acresce-se a necessidade e os benefícios do enfoque da ação educativa numa dimensão coletiva. Em concordância, Mesquita, Formosinho e Machado (2009) consideram que:

“A liberdade de acção é indispensável num ensino participado. Mas esta liberdade não se reduz à liberdade individual, mas apresenta uma dimensão colectiva. Defende-se a passagem da lógica compartimentada, baseada na cultura profissional individualista, para uma lógica integradora, onde há lugar para uma cultura participada e colaborativa para uma visão global da escola, onde possam emergir *gramáticas* pedagógicas que valorizem a criança, que lhe atribuam *agência*” (p. 3).

De acordo com estas perspetivas situava-se o pensamento de Dewey que encarava a escola como um laboratório, ou seja, como um espaço caracterizado por processos científicos e democráticos (Marchão, 2012). A sua pedagogia evidenciava uma excelente relação teórico-prática, ao favorecer a articulação entre a realização de tarefas e os conteúdos curriculares, o que torna a criança ativa mas também inventora (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009). As crianças estabeleciam frequentes contactos com a sociedade, o que lhes permitia desenvolver relações sociais com a comunidade e, por conseguinte, sentirem-se incluídas nela. Por outras palavras, Dewey propunha uma pedagogia *policentrada*, ou seja, que não só valorizava a participação ativa da criança no processo de ensino e aprendizagem, como também reconhecia o valor educativo do contributo oferecido por outros intervenientes educativos (Vasconcelos, 2012). Na teoria de Dewey, e para os profissionais da educação, o laboratório era um campo de investigação-ação, uma vez que:

“(...) tinha o objectivo de promover a investigação e testar métodos de ensino activos centrados na criança. A partilha e o sucesso educativo aconteciam *através de e pela* comunicação e permuta de ideias, sentimentos e experiências,

num trabalho de cooperação entre pessoas, o que também estreitava as relações interpessoais entre adultos e crianças, perante uma sociedade cada vez mais complexa e complexificadora” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009).

Nesta sequência de ideias, surgem propostas de processos educativos centrados na aprendizagem cooperativa, baseados no pressuposto de que os alunos trabalham em conjunto em torno de um objetivo comum, produzindo assim um produto final que reflete a aprendizagem da turma (Dees, 1990, referido em Fernandes, 1997). Esta opção didática revela-se instigadora do desenvolvimento global da turma, uma vez que “(...) favorece o rendimento e a produtividade em todos os alunos, assim como facilita a memória a longo prazo, a motivação intrínseca, a atenção e o pensamento crítico” (Marchão, 2012, p. 77).

Por conseguinte, o modelo curricular do MEM, já abordado neste relatório, apresenta um conjunto de pressupostos ajustáveis ao contexto de 1.º CEB, visto que se enquadra numa lógica cooperativa ao realçar a pertinência de um ambiente educativo caracterizado pela interajuda, pela partilha e pela negociação como forma de favorecer a resolução de problemas. Nesta proposta curricular, salientamos ainda a relevância atribuída a aspetos como a proximidade entre o contexto educativo e o contexto familiar, o envolvimento dos alunos em práticas educativas globalizantes e a construção ativa de aprendizagens significativas para o exercício da vida democrática.

Johnson e Johnson (2006, citados por Marchão, 2012) destacam, também, um outro tipo de aprendizagem cooperativa: a aprendizagem por experiência. Assim, tendo em conta a perspetiva do aluno, a aprendizagem encontra-se:

“(...) baseada em três pressupostos: aprendemos melhor quando nos envolvemos pessoalmente na experiência da aprendizagem; o conhecimento, para ser significativo e ter efeitos no nosso comportamento tem de ser descoberto por cada um de nós; o compromisso com a aprendizagem é maior se tivermos liberdade de definir os nossos próprios objectivos e de os seguir activamente no âmbito de uma determinada estrutura”(p. 75).

Esta proposta pedagógica vai ao encontro das propostas diferenciadas de índole participativa que temos vindo a defender neste relatório, afirmando os benefícios pedagógicos de um papel dinâmico, participativo e interativo por parte da criança. Na aprendizagem por experiência, o aluno experimenta, verifica, acompanha e participa no processo de descoberta e de construção de conhecimento interpessoal. Assim, o aluno sente-se ativo na construção de conhecimento, por isso, valoriza-o e torna-o significativo para a sua vida.

De uma forma sintética, podemos referir que nas salas de aula onde se desenvolve uma abordagem cooperativa transparece um ambiente educativo “rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p. 564). O professor não deixa o processo de ensino e de aprendizagem ao acaso, antes pelo contrário, trabalha cooperativamente com alunos,

com professores, com famílias e com a comunidade, de modo a construir um ambiente educativo que favoreça o nível de desempenho dos alunos, dos professores, da escola e futuramente da sociedade. Assim, para que seja possível desenvolvermos uma pedagogia diferenciada e participada, é necessário colocar:

“(…) a uniformização curricular de parte e valorizar a participação da criança na sua formação, deixá-la entrar na escola com o corpo e com a mente, ouvi-la e reconhecer-lhe, sobretudo, competências. Ao dar voz e ao ouvir as crianças contribui-se para a melhoria dos contextos educativos” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009, p. 6).

Em Portugal, existe um conjunto de princípios que possibilitam um ensino globalizado, ou seja, uma rede de ensino regulada pelas mesmas linhas orientadoras e com um objetivo geral comum: o sucesso educativo de todos os alunos. Estas linhas orientadoras encontram-se definidas nos documentos orientadores referentes ao 1.º CEB, assim como na restante legislação definida pelo Ministério da Educação e da Ciência (MEC), revelando-se determinantes para o desempenho profissional do professor, uma vez que apresentam um conjunto de orientações, segundo as quais o professor norteia a sua prática educativa. Porém, não nos podemos esquecer que consistem em princípios orientadores gerais, definidos a nível nacional, revelando-se por isso necessário um reajustamento dos mesmos ao contexto educativo em geral e à turma em particular. Desta forma, de acordo com Ministério da Educação (1998), citado por Serra (2004) os programas do 1º CEB apresentam-se:

“não como um corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas como instrumento regulador do processo de ensino-aprendizagem, [tendo], por eixo um determinado núcleo de objectivos que visam a progressão do aluno, adequando-se ao estágio de desenvolvimento intelectual e afectivo em que ele se encontra” (p. 84).

- Programas Nacionais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na atualidade, a prática educativa desenvolvida em contexto de 1.º CEB rege-se, fundamentalmente, pelos Programas Nacionais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente o Programa de Português do Ensino Básico (2009), o Programa de Matemática do Ensino Básico (2007), o Programa de Estudo do Meio - 1.º Ciclo (2004) e o Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica - 1º Ciclo (2004). Com isto, não excluimos a relevância de integrar outros recursos para fomentar o enriquecimento, o (re)ajuste e a inovação metodológica e didática no campo da ação educativa. No entanto, parece-nos pertinente realçar o papel crucial dos Programas Nacionais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto documentos norteadores da prática pedagógica. Os mesmos documentos assumem-se, ainda, como objetos reguladores de um ensino globalizado, isto é, da educação e do ensino em Portugal, pois “estes programas não foram concebidos como a única fonte de inspiração dos professores, mas como a referência geral que permite

garantir a coordenação e coerência da actividade dos alunos em anos seguintes e entre turmas e escolas diferentes” (ME, 2004, p. 35).

Os esforços manifestados em prol da coerência e da qualidade educativa têm sido instigadores de um constante investimento e atualização de recursos, quer por parte dos professores - por sua vez, também investigadores e construtores de novos sentidos para a ação educativa -, quer por parte do MEC. Deste modo, não podemos deixar de referir a importância da revisão e da reformulação que tem vindo a ser efetuada aos documentos legisladores¹ da ação educativa para o 1.º CEB, bem como a necessidade de continuar a procurar a progressiva adequação deste conjunto de orientações teóricas.

A revisão efetuada aos documentos incorpora “(...) não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos (...), bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização [e de gestão] curricular” (ME, 2009, p. 3). No que se refere especificamente à organização e à gestão curricular, realçamos o Decreto-Lei n.º 6/2001², de 18 de janeiro, uma vez que inclui importantes referências que facilitam a operacionalização dos programas, a flexibilização do currículo e avaliação das aprendizagens.

Neste sentido, os programas (bem como a legislação atrás enunciada) são entendidos como: “sugestões metodológicas para o professor” (ME, 2007, p. 2); um conjunto de “orientações pedagógicas” (ME, 2009, p. 4); “algumas indicações de carácter metodológico” (ME, 2004, p. 101); uma referência para os professores que disponibiliza um conjunto de orientações (ME, 2004a, p.36). Tratam-se, portanto, de documentos concebidos e revistos numa perspetiva macro curricular, atribuindo deste modo uma maior autonomia às escolas e uma maior liberdade de ação aos seus profissionais no que concerne à promoção do desenvolvimento curricular. Isto é, todos os documentos preveem uma considerável liberdade de movimentos (ME, 2009), na medida em que são enunciados nos documentos os seguintes aspetos:

1. O Programa de Português do Ensino Básico (2009) prescreve que é possível e essencial “(...) formular outras abordagens, entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem” (p. 3).

2.O Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) “não deve (...) ser lido como um guia directo para o trabalho do professor em cada tema, mas sim como uma

¹ Nomeadamente, a revisão efetuada aos programas de 1991 e a revogação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (estabelecida pelo *Despacho n.º 17169/2011*), bem como a valorização de algumas das suas orientações para a construção de documentos que apresentassem uma maior consistência e coerência na articulação da teoria à prática. Destacamos ainda as *Metas de Aprendizagem (2010)*, tendo sido a sua revisão efetuada em 2013.

² Alterado pelos seguintes Decretos: *Decreto-Lei n.º 209/2002*, de 17 de outubro; *Decreto-Lei n.º 396/2007*, de 31 de dezembro; *Decreto-Lei n.º 3/2008*, de 7 de janeiro; e *Decreto-Lei n.º 18/2011*, de 2 de fevereiro.

especificação dos assuntos que devem ser trabalhados e dos objectivos gerais e específicos a atingir” (p. 2).

3. Os autores do **Programa de Estudo do Meio - 1.º Ciclo** (2004) procuraram que a estrutura do programa fosse aberta e flexível, entendendo que os professores devem:

“(...) recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros” (p. 102).

4. O **Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica - 1º Ciclo** (2004) integra os programas relativos às expressões artísticas, encontrando-se patenteado no documento que as suas indicações são entendidas como referências suficientemente abertas (isto é, flexíveis) “para admitir outras possibilidades e alternativas, «por dentro e para além» das orientações que estabelecem” (p. 36).

De um modo geral, importa que as escolas e os professores compreendam a necessidade de adaptar as orientações expressas neste conjunto de referenciais às especificidades, tanto dos contextos como dos sujeitos neles integrados. Por outras palavras, pretende-se que os agentes educativos demonstrem capacidade para operacionalizar os seus pressupostos e usufruir da liberdade prevista nos documentos normativos, de modo a favorecer a construção de aprendizagens significativas e duradouras. Nesta sequência de ideias, está expresso no Programa de Estudo do Meio - 1.º Ciclo (2001) um aspeto que na nossa opinião se adequa às restantes áreas curriculares, referindo que cabe “à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (p. 101). O mesmo documento acrescenta ainda um aspeto de extrema importância assente na atenção atribuída às características individuais dos alunos, quando afirma que “(...) não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos” (ME, 2004, p. 102), mas é imperioso que todos eles atribuam significado às suas aprendizagens.

Em conclusão, a valorização da criança na sociedade e na família, o progressivo reconhecimento da importância da Educação (Pré-)Escolar e o surgimento de novos modelos curriculares focados na aprendizagem marcaram a mudança de mentalidades e de políticas educativas, sendo que a criança é hoje encarada como um ser humano ativo, parte integrante de uma sociedade, na qual imperam valores, deveres e direitos.

CAPÍTULO III - QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

“A adoção de uma perspectiva de qualidade em educação implica sempre a consideração das realidades, propósitos ou necessidades do sistema considerado (...), o que se trabalha[,] (...) a forma como se trabalha (...) e os resultados obtidos. Só então poderemos caracterizar os níveis de adequação dos objetivos e metas, relação com o contexto, formas e tipos de comunicação, participação e resolução de conflitos, clima e cultura, enquanto elementos base de identificação dessa qualidade”

(Pais, 1999, p. 12-13)

1. Conceito(s) de qualidade em educação

O conceito de *qualidade em educação* caracteriza-se por uma definição bastante abrangente e pouco exata, uma vez que a qualidade educativa se constrói ao longo do tempo e em concordância com as particularidades de cada contexto educativo. Neste sentido, a qualidade:

“(...) pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (Siqueira, Motta, Silva, Ribeiro e Coelho, 2009, p. 14).

Dado que o desenvolvimento integral da criança é o objetivo primordial da educação e do ensino (e das respectivas instituições), a qualidade consiste num conjunto de ações educativas pensadas, planeadas e refletidas numa perspectiva cooperativa, com o intuito de:

“(...) permitir e facilitar ao educando o harmonioso e pleno autodesenvolvimento de si mesmo, tanto no campo da convivência como na construção do conhecimento, no equilíbrio dos sentimentos e nas habilidades indispensáveis ao provimento e satisfação de suas necessidades e da comunidade em que vive, não é difícil compreender que a educação envolve a totalidade do ser humano e se estende a todas as facetas do seu agir” (Catão, 1997, citado por Rampazzo, Schwingel & Bastiani, 2011, p. 2).

Na mesma linha de pensamento, Pais (1999) acentua que a qualidade significa “(...) por um lado, o desenvolvimento de capacidades nos alunos, e por outro a criação de condições que lhes possibilite influenciar a sua própria transformação, melhorando em termos reais a qualidade dos seus projetos individuais de vida” (p. 12).

Neste sentido, importa que os educadores/professores manifestem uma atitude ativa e reflexiva com vista à melhoria e à inovação dos processos educativos. Para tal, é necessário unir esforços, articular pontos de vista e conhecimentos numa perspetiva colaborativa e cooperativa. É, sem dúvida, abrir as portas da educação a “uma abordagem democrática” (Bertram & Pascal, 2009). Desta forma, importa promover o desenvolvimento curricular em prol da qualidade educativa, isto é, gerir recursos (materiais e humanos) de modo a possibilitar a aquisição de aprendizagens significativas, tal como é sugerido pela legislação e pelos documentos norteadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB.

O extenso número de publicações e a sua constante atualização exigem dos profissionais a disponibilização de tempo, a vontade de investir na sua profissionalização e no progresso das crianças, das instituições e da sociedade. Nesta sequência de ideias, Formosinho (2007) insiste que o sistema educativo é cada vez mais burocratizado, norteado por um conjunto de documentos normativos, um aspeto que o autor considera redutor da liberdade profissional, uma vez que as linhas orientadoras da ação educativa induzem os profissionais da educação a desenharem percursos de ensino-aprendizagem de acordo com os padrões fornecidos pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), ou seja, contribuem para o desenvolvimento de um “currículo uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009, p. 2), um formato que não incentiva a qualidade educativa. É claro que se trata de um conceito complexo para o qual não existe uma “receita única” (Ribeiro & Kaloustian, 2007), mas é fundamental que o educador/professor apresente uma postura participativa - pesquisando, colocando hipóteses, discutindo, experimentando, refletindo e adequando a ação educativa às especificidades das crianças e do contexto.

Assim, embora seja “(...) impossível e inútil estabelecer uma definição precisa e inalterável do conceito” (Bertram & Pascal, 2009, p. 35), existem alguns autores que apresentam um conjunto de dimensões e/ou indicadores de qualidade em Educação, nomeadamente Bertram e Pascal (2009), Siqueira, Motta, Silva, Ribeiro e Coelho (2009), Katz (2006) e Ribeiro e Kaloustian (2007). Neste sentido, os indicadores “(...) são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (Ribeiro & Kaloustian, 2007, p. 5), ou seja, são evidências que indicam a qualidade do contexto educativo, tendo por base diversas dimensões (Ribeiro & Kaloustian, 2007), como por exemplo, a organização do espaço e dos materiais, o ambiente educativo, os processos de ensino-aprendizagem, entre outros. Por outras palavras, trata-se “(...) de identificar quais os factores que têm potencial para transformar os processos de ensino-aprendizagem e promover aprendizagens significativas” (Bertram & Pascal, 2009, p. 9).

2. Modelos de qualidade em educação

O desenho de um percurso que conduza à qualidade educativa em Educação não é uma tarefa fácil. Contudo, compreende-se a sua complexidade à medida que se estabelecem interações com os intervenientes educativos e com a comunidade, formando uma equipa educativa, cujos interesses convergem num objetivo comum – o desenvolvimento global da criança num ambiente harmonioso, saudável e estimulante. Segundo o ponto de vista das autoras Siqueira, Motta, Silva, Ribeiro e Coelho (2009):

“(...) a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (p. 14).

Na perspetiva das autoras, a qualidade em Educação Pré-Escolar depende de sete dimensões a avaliar em contexto educativo:

1. Planeamento institucional: É de extrema importância a existência de um plano pedagógico conhecido e construído por todos os intervenientes educativos, de forma a delinear formas de agir com o intuito de identificar, responder, fundamentar, documentar, discutir e refletir sobre as especificidades do contexto de educação. As atividades devem ser registadas e documentadas, “de forma a permitir troca de informações dentro da equipe, acompanhamento dos progressos realizados pelas crianças e comunicação com as famílias”;

2. Multiplicidade de experiências e linguagens: Baseada no pensamento do professor Malaguzzi, esta dimensão corresponde ao estímulo das *cem linguagens* da criança, valorizando-se, a autonomia da ação da criança no espaço e a sua interação com os materiais. Para além do constante apoio que o educador deve prestar a cada criança, também deve planejar atividades diversificadas geradoras de diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações. Neste processo, a observação e a escuta são importantes para sugerir novas atividades a serem propostas, assim como ajustes no planeamento e troca de experiências na equipa;

3. Interações: As interações que as crianças estabelecem, constante e sistematicamente, com outras pessoas são fundamentais para o seu desenvolvimento integral e permitem o seu desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva democrática. Valores como “a cidadania, a cooperação, o respeito pelas diferenças e o cuidado com o outro” adquirem-se pelo significado extraído das vivências quotidianas que advém da inclusão da criança, e da sua participação ativa, num determinado grupo. Desta forma, a existência de rotinas e a observação atenta do educador são aspetos imprescindíveis para a promoção da igualdade de oportunidades, realçando-se como meta prioritária dos

estabelecimentos educativos: “Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras”;

4. Promoção da saúde: A saúde humana é um fator determinante para o bem-estar de qualquer ser humano. Deste modo, não só é necessário garantir a higiene, a alimentação e a segurança das crianças (e intervenientes educativos), como também promover a sua autonomia no desenvolvimento de hábitos de vida saudável;

5. Espaços, materiais e mobiliários: A dimensão física, afetiva e criativa dos espaços, do mobiliário e dos materiais deve constituir um estímulo permanente ao desenvolvimento infantil e manifestar o respeito pelas características individuais de cada criança, o que implica necessariamente:

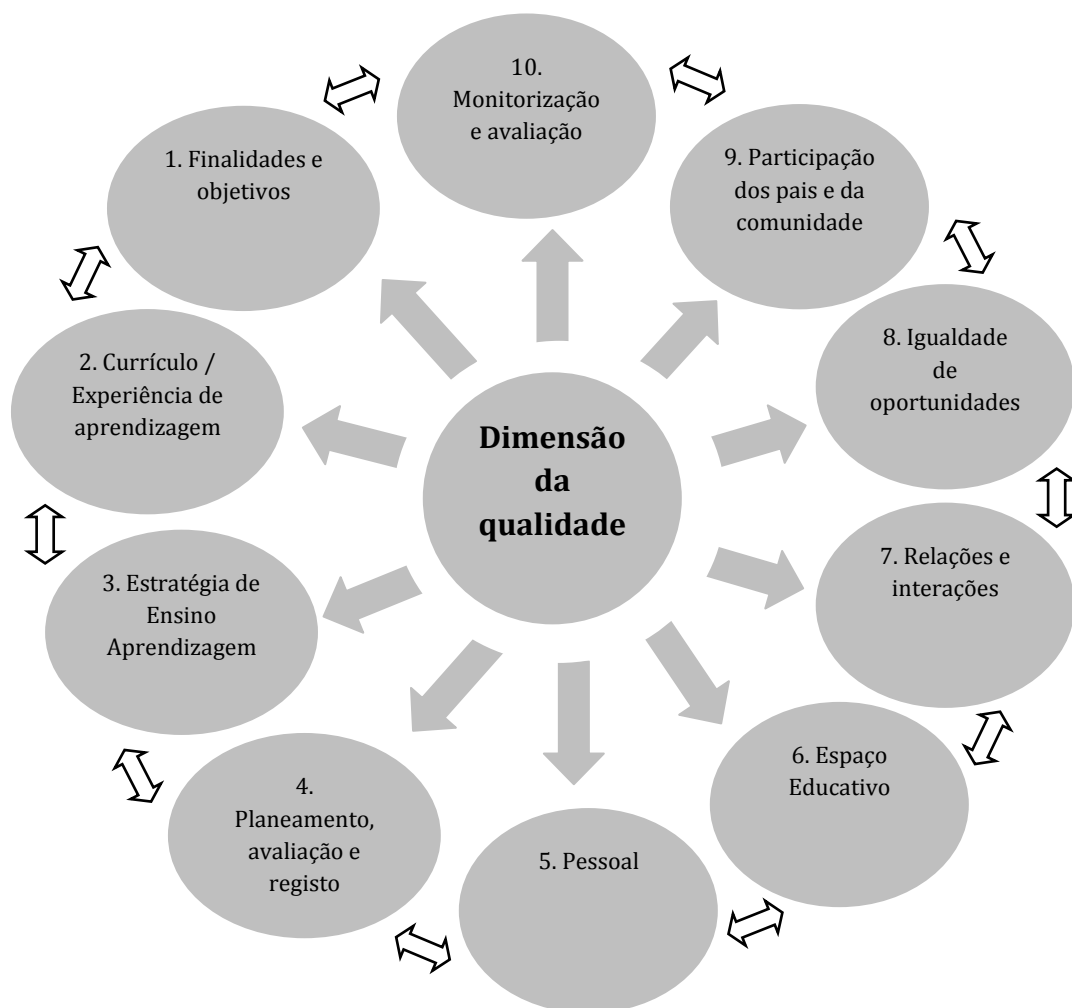
“Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, [que] revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar [à] bola, brincar com [a] areia e [com a] água, entre outras atividades”;

6. Condições de trabalho dos educadores e de outros profissionais envolvidos na educação da criança: Torna-se muito importante não só ter em conta a formação inicial dos educadores (bem como dos restantes profissionais), mas também a sua formação contínua;

7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social: A Educação Pré-Escolar assume-se como um espaço que favorece a interação da criança com os diversos agentes educativos, nomeadamente com a família, o que faz com que a criança se sinta apoiada, valorizada, acarinhada e motivada para se aventurar na descoberta e na experimentação. A dimensão cooperativa da ação educativa atribui aos diversos intervenientes educativos uma maior multiplicidade de vivências significativas, o que facilita o progresso e o bem-estar de todos. Partindo desta estratégia, a instituição de educação infantil:

“aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, [a] família e [a] instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre [as] suas potencialidades, [os] seus gostos e [as] suas dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de *cuidar e educar* ” (cf. Siqueira, et al., 2009, pp. 37-57).

Também pensado para a Educação Pré-Escolar, Bertram e Pascal (2009) apresentam um modelo de qualidade centrado nas seguintes dimensões:



(Bertram & Pascal, 2009, p. 37).

Figura 3- Quadro Teórico para a qualidade desenhado por Pascal & Bertram (1994)

Este modelo sustenta-se em dez dimensões alicerçadas “em princípios democráticos, sendo que a equipa de investigação desenvolve esforços no sentido de estabelecer um trabalho de parceria e co-autoria em todo o processo”.

De forma específica foca-se nos seguintes fatores:

1. A definição de um conjunto de finalidades e objetivos resultantes de um trabalho de equipa que envolve todos os intervenientes do processo educativo – articulando os diversos conhecimentos, de modo a que seja possível delinear formas de agir caracterizadas por um bom nível de qualidade teórico-prática;
2. As crianças são envolvidas em atividades que visam a transversalidade e a articulação das diversas áreas do currículo, tendo em conta o respeito pelas

características individuais das crianças e a promoção de aprendizagens nas diversas dimensões do desenvolvimento infantil;

3. São privilegiadas as “(...) interações, a independência e autonomia das crianças, as regras de vida em grupo, a participação de crianças e adultos” defendendo a aprendizagem ativa das crianças;

4. A avaliação das aprendizagens valoriza a diversidade de estratégias de registo e de documentação das atividades, de modo a promover a melhoria do processo educativo;

5. A participação ativa de todos os agentes educativos com vista ao bem-estar e ao sucesso de todos, atribuindo, desta forma, significado à dimensão pessoal e ao desenvolvimento profissional da equipa educativa, que se quer “competente, coesa e colaborativa, motivada para a inovação e melhoria”;

6. Os espaço educativos (interior e exterior) institui-se como ambiente promotor de aprendizagens significativas, tendo em conta as potencialidades, o estado de conservação e a adequação do equipamento e dos materiais;

7. As relações que a criança estabelece com outras crianças e com os adultos (educador, familiares, auxiliares de ação educativa, entre outros) no quotidiano educativo e o seu envolvimento nas práticas propostas, com vista ao aperfeiçoamento da ação em contexto;

8. A capacidade para oferecer uma resposta positiva a todas as crianças, independentemente das suas características, aplicando e desenvolvendo a conceção de educação inclusiva. Deste modo, promove-se uma “consciência da diversidade [que] inclui o respeito pelas diferenças de raça, género, religião, etnia, diferenças psicológicas”.

9. A inclusão e a participação ativa das famílias no processo educativo em que as crianças estão envolvidas, assim como o aproveitamento de outras parcerias e apoios prestados pela comunidade, de modo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem;

10. A tomada de consciência e a reflexão sobre a influência dos processos nas aprendizagens das crianças, de modo a verificar a eficácia das estratégias de avaliação e a promover a melhoria da qualidade educativa (*cf.* Bertram & Pascal, 2009, pp. 37-39).

Uma outra autora, Lilian Katz (2006), apresenta uma perspetiva transversal à Educação Pré-Escolar e à Educação Básica defendendo que a qualidade das aprendizagens engloba:

1. Conhecimentos: Dado que cabe aos estabelecimentos educativos o favorecimento da construção de conhecimentos, importa privilegiar o

envolvimento ativo da criança em *experiências significativas* “factos, informação, conceitos, compreensões, [e] ideias”;

2. Capacidades: As capacidades correspondem às diversas formas que cada ser humano utiliza para operacionalizar a ação. Neste sentido, importa estimular as capacidades de modo a desenvolver na criança as competências necessárias para a execução de atos eficazes. Por exemplo, para que o ato comunicativo seja eficaz é necessário um certo domínio de duas capacidades comunicativas, uma vez que é preciso “saber-falar” e “saber-ouvir”;

3. Predisposições: Nas palavras da autora, “as predisposições são difíceis de definir. Geralmente queremos dizer hábitos da mente (não hábitos automáticos), com intenções, motivos e, frequentemente, com sentimentos também”. A predisposição para a aprendizagem consiste na vontade que a criança tem para aprender. Tal implica que os profissionais da educação promovam a motivação da criança face à aprendizagem;

4. Sentimentos: Diz respeito à dimensão emocional da criança, sendo, por isso, responsabilidade dos profissionais criar um ambiente educativo harmonioso e afetivo que possibilite à criança desenvolver uma atitude positiva, confiante e ativa face à vida na escola e à vida em sociedade. Assim, a autora esclarece a relevância desta dimensão da aprendizagem, uma vez que:

“Muitas aptidões para os sentimentos são inatas, como as aptidões de sentir medo, ansiedade ou alegria. Mas muitos sentimentos importantes são aprendidos com a experiência, por exemplo, sentimentos de pertença, de não pertença, de competência – elevada ou baixa – e de confiança – elevada ou baixa” (cf. Katz, 2006, pp. 9-10).

No que se refere especificamente à Educação Básica, Ribeiro e Kaloustian (2007) evidenciam que a “qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade da educação” (p. 5). Neste sentido, os autores propõem um conjunto de indicadores organizados em sete dimensões essenciais para a qualidade educativa, que devem ser adaptadas consoante as características do contexto educativo:

1. Ambiente educativo: Esta dimensão abarca indicadores como: a amizade e a solidariedade; a alegria; o respeito pelo outro; o combate à discriminação; a disciplina e o tratamento adequado aos conflitos que ocorrem no dia-a-dia da escola; o respeito pelos direitos das crianças e dos adolescentes. O exercício dos direitos e deveres “são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos”;

2. Prática pedagógica e avaliação: Compete ao professor desenhar uma ação educativa que vise a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, numa perspetiva socio-construtivista. Nesta dimensão, destaca-se também a importância da avaliação como um processo contínuo e sistemático

com vista à evolução dos processos de aprendizagem e ao progresso dos alunos – análise e reflexão sobre a documentação, a autoavaliação, a observação, o registo de grelhas construídas para o efeito, as estratégias e as metodologias utilizadas. Esta dimensão integra como indicadores: a existência de um projeto político-pedagógico definido e conhecido por todos, a forma como é elaborado o planeamento, a contextualização das práticas educativas (ou seja, a valorização do meio envolvente e a abordagem a temáticas relevantes para a faixa etária), uma prática educativa inclusiva, formas variadas e transparentes dos alunos e monitorização da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos (isto é, meta-avaliação);

3. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: A leitura e a escrita são competências fundamentais para que os cidadãos possam desempenhar um papel ativo na sociedade. Nesta tarefa, não só a escola, mas também a família assumem um papel determinante ao longo de toda a Educação Básica. Por outro lado, também a dinamização da biblioteca escolar (e em parceria com outras escolas), enquanto elemento organizativo do espaço e como fonte inesgotável de recursos promotores do desenvolvimento de competências literárias, é determinante para alcançar a qualidade nesta dimensão, que aponta para indicadores como: as orientações para a alfabetização inicial implementadas; a existência de práticas alfabetizadoras na escola; a atenção prestada ao processo de alfabetização de cada criança; a ampliação das capacidades de leitura e escrita dos alunos ao longo da Educação Básica; o acesso e bom aproveitamento da biblioteca ou sala de leitura, dos equipamentos de informática e da Internet e a existência de ações integradas entre a escola e toda a rede de ensino.

4. A dimensão da gestão escolar democrática é constituída pelos seguintes indicadores: informação democratizada; conselhos escolares atuantes; participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral; acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino e participação em programas de repasse de recursos financeiros. Ao envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar, pretende-se que as decisões sejam tomadas pelos principais interessados na qualidade da escola;

5. Formação e condições de trabalho para os profissionais da escola: A capacidade de ação do corpo docente é fundamental; é importante investir na sua profissionalização numa perspetiva de formação ao longo da vida, e o constante confronto de conhecimento científico e pedagógico com os restantes elementos do corpo docente com vista a alcançar melhores resultados. Desta forma, o corpo docente deve ter em conta indicadores como: a formação inicial e continuada do professor; a suficiência, a estabilidade e a assiduidade da equipa escolar.

6. Ambiente físico escolar: O ambiente da escola é avaliado de acordo com três diferentes indicadores: Suficiência (disponibilidade do material, espaço ou

equipamento quando dele se necessita); Qualidade (adequação do material à prática pedagógica, boas condições de uso, conservação, organização, beleza, etc) e bom aproveitamento (valorização e uso eficiente e flexível de tudo o que se possui);

7. Acesso e permanência dos alunos na escola: Observam-se aspetos como - a atenção especial aos alunos que faltam; a preocupação com o abandono escolar e com as crianças que não frequentam a escola em idade escolar e a atenção especial atribuída aos alunos com dificuldades de aprendizagem (*cf.* Ribeiro & Kaloustian, 2007, pp. 21-60).

Em síntese, a evolução do estatuto da criança na escola, na família e na sociedade assume-se como fator crucial na promoção dos níveis de qualidade educativa. Desta forma, terminamos esta breve abordagem no que concerne à qualidade em Educação, recorrendo à larga experiência de Lilian Katz (2006) traduzida nas suas palavras, quando nos sugere que:

“(...) a melhor forma de assegurar ambientes de boa qualidade, onde todas as nossas crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e sociais necessárias, será centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interacções diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interacções sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possível. Para os professores, sugiro: resistam à tentação de gastar a vossa energia na culpabilização das condições de trabalho, dos políticos, da administração, dos pais, ou de qualquer outro motivo. Guardem a vossa energia para as vossas relações diárias com as crianças. Para o restante pessoal, sugiro que focalizem a vossa atenção em apoiar os professores de todas as formas possíveis de modo a que as suas energias e capacidades não sejam desviadas dos problemas essenciais das vidas diárias com as crianças” (p. 21).

3. Reflexividade: um caminho para a qualidade educativa

A qualidade das aprendizagens das crianças depende muito do desempenho dos educadores/professores, revelando-se por isso necessário o desenvolvimento de uma postura proficiente, reflexiva e crítica em três momentos distintos da prática pedagógica: antes, durante e depois.

No que se refere ao trabalho realizado antes da prática pedagógica, o educador/professor desenvolve um trabalho de pesquisa e de seleção de recursos, metodologias e estratégias, demonstrando e aperfeiçoando um olhar eficiente e criterioso.

Com vista ao desenvolvimento integral da criança, durante a elaboração do percurso de aprendizagem devem ser tidos em conta os seguintes aspetos: a

sequenciação, a lógica e a coerência das atividades; a utilização de recursos validados por entidades de referência; o cumprimento dos princípios de integração didática; a articulação dos objetivos/ competências/ estratégias/avaliação; a relação teórico-prática, nomeadamente a nível da operacionalização dos fundamentos didatológicos mencionados nos documentos orientadores. O educador deve ainda atribuir grande importância aos interesses, aos gostos e às vivências da criança como forma de a envolver em experiências significativas instigadoras das suas aptidões.

Schon (s.d.), referido em Alarcão (1996), considera que os profissionais competentes são dotados de uma *competência artística*, pois no decurso da prática educativa, o educador/professor experimenta e (re)ajusta com frequência as estratégias previstas no planeamento, como forma de responder a imprevistos e/ou com o intuito de oferecer uma resposta educativa com um maior grau de adequação face às características das crianças e às especificidades do contexto. Esta competência de responder com eficácia a imprevistos ou a outro problema detetado no desenvolvimento da ação educativa é aperfeiçoada pelo alargamento da experiência em contexto.

Alarcão (1996) traduz as palavras de Schon (s.d.) e afirma que esta competência que:

“(...) lhe permite agir no indeterminado assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes” (pp. 17-18).

Neste processo dinâmico de reformulação da ação educativa, o educador/professor entende a avaliação contínua como uma componente reguladora da prática educativa, uma vez que é através dela que compreende a eficácia das suas propostas no progresso das aprendizagens do grupo/turma, submetendo a sua prática, permanentemente, a um processo de autoavaliação. Desta forma, consideramos que o carácter avaliativo do processo educativo instiga no educador (e no professor) uma maior consciência sobre a ação, tal como é frisado na *Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007*:

“Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (ponto 2).

Depois da prática, é necessário confrontar os resultados, analisá-los e refletir sobre eles, de modo a obter uma melhor adequação das estratégias e metodologias à realidade educativa. A complexidade do contexto educativo e de todos os processos

envolvidos induz os seus profissionais num processo de indagação e dúvida, revelando-se necessária a pesquisa intrínseca de novas formas de agir, de metodologias e de estratégias eficazes. Como forma de colmatar as lacunas observadas na sua prática pedagógica, os profissionais da educação devem, portanto, assumir uma postura crítica e reflexiva, tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), evidenciando que:

“Tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos. Ser profissional reflexivo é, assim, antes do mais, criar uma protecção em relação ao frenesim narrativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (pp. 7-8).

A reflexividade após a ação educativa constitui, também, uma etapa determinante no desenvolvimento do processo educativo, na construção de conhecimentos sobre a prática e na evolução dos modelos curriculares. Alarcão (1996) clarifica a nossa perspetiva evidenciando que “a reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (p. 19). Desta forma, a reflexão antes, durante e após a prática educativa constituem o cerne para a competência do educador/professor, levando-o a investir e a progredir constantemente na sua profissionalização. Neste sentido, a reflexividade assume-se como uma característica fulcral para o desenvolvimento profissional do educador/professor.

Zeichner (1993) enfatiza a associação entre a postura reflexiva e a competência do profissional, quando menciona que:

“O conceito de prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspetiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo dos outros professores) é, no melhor dos casos pobre, e no pior, uma ilusão” (p. 17).

Assim, realçamos a importância de a formação de educadores e professores dever incidir no desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica numa perspetiva de formação ao longo da vida, pois um profissional competente é que aquele que procura atingir o progresso de todas e de cada criança, recorrendo a uma metodologia diferenciada e inovadora que ultrapassa os processos e métodos rotineiros.

CAPÍTULO IV - O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO (PRÉ-)ESCOLAR

“A educação e o acompanhamento dos filhos em todo o processo educativo são não apenas um direito, mas uma obrigação dos pais. É da família que depende um quadro de referências que acompanhará a criança e o jovem ao longo da sua vida. A família é, portanto, a primeira das instâncias educativas e surge como um determinante muito forte dos resultados dos alunos, pelo que a escola deve actuar como um parceiro na educação das crianças e dos jovens e deve envolver os pais, incentivar a sua participação e trabalhar colaborativamente com eles. Tanto as crianças como as famílias como as escolas e, sobretudo, as crianças, têm a ganhar e muito com uma relação mais estreita, com uma colaboração em parceria, com uma relação feita de confiança mútua”

(Miguéns, 2005, pp. 9-10).

1. Uma educação de qualidade: responsabilidades partilhadas

Normalmente, a educação da criança é, numa primeira fase, da responsabilidade da família, mas também os educadores/professores e o jardim de infância/escola assumem esse papel, em parceria com as famílias, devendo uns e outros articular-se e complementar-se de modo a permitir o desenvolvimento global e harmonioso da criança (Delors, 1998; ME, 1997; Bhering & Sarkis, 2007).

A Educação Pré-Escolar é um serviço educativo com uma forte componente social, englobando não apenas a criança, mas também a sua família (Formosinho, 1997). A NAEYC (The National Association for the Education of Young Children) considera que os serviços de Educação Pré-Escolar que se caracterizam por um bom nível de qualidade educativa são aqueles que, para além de apresentarem um ambiente rico e variado que promove o desenvolvimento da criança nas suas múltiplas dimensões, demonstram, igualmente, a capacidade para responder às necessidades das famílias. (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

Com este intuito, os estabelecimentos de educação começaram a adequar o horário de funcionamento e introduziram um conjunto de serviços socioeducativos (refeições, atividades de enriquecimento curricular), de modo a responder às necessidades apresentadas pelas famílias (Lei nº 5/97; Vilhena & Silva, 2002; Despacho n.º 14460/2008). Assim, rentabilizando a ação conjunta dos recursos humanos e materiais disponíveis, assiste-se à implementação de um conjunto de medidas e serviços educativos, inscritos na Componente de Apoio à Família (CAF) e numa conceção de “Escola a Tempo Inteiro”, que visam satisfazer a realidade familiar

e complementar a ação educativa numa perspetiva que valoriza o desenvolvimento integral da criança/aluno.

Paralelamente a esta postura compreensiva e responsiva perante a necessidade das famílias, é desenvolvida, em alguns estabelecimentos de educação, a consciência dos benefícios, para a educação e para o desenvolvimento integral da criança, que uma ação educativa partilhada acarreta, bem como a necessidade da reflexividade como meio para desenvolver o currículo. Desta forma, numa lógica de gestão, aproveitamento e rentabilização dos recursos e dos saberes da comunidade, é indispensável que o jardim de infância e a escola procurem uma educação de qualidade, através do reconhecimento e da valorização das parceiras como uma estratégia de enriquecimento do processo educativo e como forma de promover uma maior proximidade entre a escola e a comunidade.

No mesmo sentido, Marques (1993) defende a dimensão de parceria, considerando-a enquadrada na dimensão de “escola cultural”, ou seja, “(...) uma escola produtora de culturas baseada na autonomia do estabelecimento escolar e na noção de parcerias, ou seja chama a si a ideia de que o sucesso educativo para todos só é possível com a colaboração de todos” (p. 110). O mesmo autor considera que esta dimensão da escola constitui o cerne para que haja um verdadeiro envolvimento das famílias, sendo destacada por muitos autores - Bronfenbrenner, 1979, Seeley, 1985, Davies, 1989 e Epstein, 1989 (p. 110) - como um contributo crucial para a inovação e a construção da qualidade em contextos educativos democráticos.

No que se refere aos parceiros educativos, Miguéns (2005) defende que a família ocupa um papel primordial, evidenciando que:

“(...) a parceria primeira, a mais óbvia e insubstituível, realiza-se precisamente entre a escola e a família que, em estreita colaboração, poderão empreender esse estimulante caminho desde a criança que tomam nos braços até ao cidadão competente, autónomo, solidário, responsável e útil que inicia uma vida de trabalho e da participação ativa na sociedade” (p. 9).

Nesta sequência de ideias, realçamos a relevância do contributo das famílias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, possibilitando:

- o (re)ajustamento da ação educativa de modo a facilitar o desenvolvimento das crianças numa perspetiva holística, pois são as famílias quem melhor conhece as crianças – a sua forma de ser, de agir e de estar; as suas potencialidades e as suas dificuldades; os seus interesses e os seus gostos. De acordo com as ideias enunciadas as *OCEPE* enfatizam que “sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças” (ME, 1997, pp. 22-23);

- a valorização do conhecimento, das vivências e da defesa dos pontos de vista de cada interveniente educativo, numa perspectiva de vida democrática. Marques (1993, pp. 70-71) reconhece a necessidade de “(...) estabelecer pontes, canais de comunicação. Há que conhecer e saber aproveitar os saberes e saberes-fazer mútuos, ou seja, respeitar, valorizar e legitimar os diferentes capitais culturais”;
- o enriquecimento do processo educativo, uma vez que as famílias ao participarem no quotidiano educativo contribuem para o alargamento das experiências e dos conhecimentos do grupo;
- o desenvolvimento de todos os intervenientes educativos, pois quanto maior for a riqueza do ambiente educativo maior será a qualidade das interações que nele ocorrem e, por conseguinte, maior será o impacto no desenvolvimento e na aprendizagem dos atores envolvidos (crianças, educador/professor, famílias, auxiliares de ação educativa, comunidade, entre outros).

Nesta linha de ideias, está expresso nas *OCEPE* que “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, p. 23).

Precisamente nesse sentido, Zabalza (1998) evidencia os benefícios da colaboração das famílias nas práticas educativas, defendendo que essa colaboração:

“(...) enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo descobertos aspetos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao verem como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas” (p.55).

O ambiente afetuoso e confortável, resultante do envolvimento das famílias, leva a que as crianças se sintam apoiadas ao longo do processo de desenvolvimento de competências e aquisição de aprendizagens, o que, por sua vez, conduzirá ao desabrochamento de uma atitude positiva face ao processo educativo, caracterizada por um sentimento de autoconfiança, de persistência e de motivação intrínseca. Para além disso, diversos estudos efetuados no âmbito do envolvimento das famílias (geralmente, parental) demonstram que quando as famílias se envolvem e participam no quotidiano educativo as crianças não só se sentem mais motivadas e envolvidas no processo educativo como também obtêm melhor aproveitamento (Davies, Marques & Silva, 1993; Villas-Boas, 2000; Morgado, 2005).

Assim, compete ao Jardim de Infância/Escola facilitar o envolvimento das famílias na educação das crianças, não apenas no fornecimento de informação e da documentação oficial, mas também na sua motivação para a participação nas práticas educativas, quer em contexto educativo ou em colaboração com a comunidade, quer em contexto familiar. Rebelo (1996), citado por Fitas (2012), considera que “Chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças” (p. 37).

Aliás, a importância do envolvimento das famílias neste tipo de prática educativa é patenteada num dos objetivos gerais enunciados na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* “i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”. Esse mesmo documento explicita o papel dos pais ou encarregados de educação, referindo que estes devem “b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa”. Por sua vez, também, a legislação referente ao 1.º CEB insiste no conceito de educação democrática, sendo o *Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro*, que acentua a responsabilização dos docentes (e não docentes) e das famílias numa educação partilhada, estipulando os seus direitos e deveres numa educação de qualidade.

1.1. O papel dos educadores e professores

Por todos os motivos enunciados, as formas de envolvimento não podem manter os padrões tradicionais de interação que se reduzem a encontros esporádicos como reuniões (início da atividade letiva e avaliação periódica), comemoração da época natalícia e encerramento da atividade letiva (Marques, 1993; Villas-Boas, s.d.). Assim, torna-se urgente que os educadores/professores promovam e facilitem a colaboração e a cooperação efetiva das famílias na educação das crianças, uma vez que as famílias não são “clientes”, mas sim “parceiros” (Villas-Boas, s.d.).

O estabelecimento de parcerias deve ser visto, pelos educadores/professores, como uma “(...) atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados” (Diogo, 1998, p. 72). A abordagem de parceria consiste numa forma de agir em contexto educativo que valoriza as diversas dimensões do desenvolvimento humano, visto que estabelece a ligação entre o desenvolvimento intelectual da criança e o seu desenvolvimento físico, social, emocional e moral (Davies, 1994). Deste modo, segundo o mesmo autor, “pressupõe-se assim uma abordagem holística da criança como pessoa, entendida como elemento da família, e esta como elemento do bairro e da comunidade” (Davies, 1994, p. 386).

Numa perspetiva que vai ao encontro do desenvolvimento curricular, também as OCEPE realçam o papel decisivo do educador na promoção de um ambiente que

privilegie a cooperação e a valorização dos recursos humanos, evidenciando que “(...) o educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e das suas famílias (...) da comunidade e (...) de outros níveis educativos” (ME, 1997, p. 15). No que se refere à ação educativa a desenvolver no âmbito do 1.º CEB, a LBSE estipula que o professor deve:

“h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (LBSE, secção II, artigo 7.º, alínea h)).

Revela-se, portanto, indispensável que o educador/professor desenvolva uma atitude positiva face às famílias, pois, de acordo com Marques (1993), estes agentes educativos consideram que as famílias, por não contactarem o jardim de infância/escola, não querem saber do processo educativo das crianças. O mesmo autor refere que, “Em certas situações, isso é verdade, mas a atitude culpabilizante não ajuda a resolver a situação. A atitude mais correta encara todas as famílias como possuidoras de aspetos positivos que a escola deve utilizar” (p. 28).

No mesmo sentido, também o Decreto-Lei referente ao *Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico* declara que o professor (e o educador) deve “relaciona[r]-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com a família e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (Decreto-Lei 241/2001, Anexo n.º 2, II, ponto 2, alínea l)).

O educador/professor detém um papel determinante no que se refere ao favorecimento deste envolvimento, se não o principal, competindo-lhe incentivar, encorajar e apoiar as famílias. Importa, ainda, que o educador demonstre às famílias o quanto o seu contributo é relevante para a aprendizagem e o progresso das crianças e que as ajude a acompanharem o processo educativo, pois:

“Os pais/[família] não podem apenas ser tolerados na escola, mas sim desejados e bem acolhidos. Muitas famílias carecem mesmo de apoio para que possam ajudar melhor os seus filhos e para que se integrem e participem cada vez mais na vida escolar das suas crianças e também das suas decisões tomadas no interior da própria escola. Nesta perspetiva, a formação parental pode estimular e ajudar a fortalecer a efectiva parceria entre pais e professores e entre escola e família” (Miguéns, 2005, p. 10).

Desta forma, é fundamental que o educador/professor facilite o envolvimento das famílias no percurso (pré-)escolar das crianças. Para tal “(...) é necessário que se construa uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha oportunidade de falar, analisar e partilhar, permitindo uma efectiva troca de saberes e experiências” (Caeiro, 2005, pp. 22-23). Neste processo dinâmico de interação, a

partilha e a articulação de informação sobre a criança e sobre as formas de agir geram um conhecimento essencial para promover o progresso e sucesso de cada criança. O ato comunicativo que o professor estabelece com a família deve desenvolver-se num ambiente onde prevaleça a harmonia, a compreensão mútua, a cordialidade e a reflexividade. Consideramos, ainda, de extrema importância que a comunicação com as famílias “(...) assente tanto quanto possível num registo positivo, ou seja, acentuar o que deve ser feito mais do que o que deve ser evitado, valorizar as competências mais do que apontar os insucessos” (Morgado, 2005, p. 97), pois o trabalho na educação é um processo inacabado e cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento. Neste sentido, importa contribuir para que as famílias desenvolvam uma atitude positiva face ao processo educativo e compreendam o seu papel determinante no apoio prestado à criança e ao jardim de infância/escola.

Assim, realçamos a necessidade de o educador/professor alertar as famílias e as crianças para o significado e a relevância da sua “participação [ativa] na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (Decreto-Lei n.º 75/2008, capítulo V, artigo 47º), visto que “é indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” (Decreto-Lei n.º 75/2008). Com efeito, o sucesso das aprendizagens das crianças depende: da diversidade e da riqueza das oportunidades proporcionadas (ME, 1997); do nível de envolvimento das famílias no quotidiano educativo (Marques, 1993); da participação ativa dos diversos intervenientes educativos e sociais, numa perspetiva colaborativa e cooperativa (Fernandes, 1993; Mesquita, Formosinho & Machado, 2009; Marchão, 2012); da procura de novas formas de agir em contexto educativo (Don Davies et al., 1989; Canário, 2005); e da experiência social com o meio (Niza, 1998).

Neste sentido, Don Davies (1994) recomenda:

“Devemos substituir o medo e a descrença pela esperança e a fé no futuro. Isso torna-se mais fácil quando podemos partilhar os nossos compromissos. Muitos educadores[/professores] acreditam no poder libertador do conhecimento e da educação, e no entendimento de que aquilo que nós fazemos - o que cada um de nós realiza - faz a diferença” (p. 388).

1.2. O papel da família

A família assume um papel crucial na vida da criança - desde o berço até à idade adulta -, não devendo por isso dispensar as suas funções após o momento em que a criança ingressa no jardim de infância (ou na escola), antes pelo contrário, deve construir com ela um caminho de afetos e responsabilidades alicerçado na amizade, na cumplicidade e na autoridade. Nesta linha de pensamento, Caeiro (2005) evidencia que a família é imprescindível no processo de construção de identidade da criança (e, claro, da sua formação enquanto cidadão):

“Em todas as sociedades, a família desempenha um papel fundamental. A família é um lugar de afetos e partilha, é o nosso todo, a nossa unidade social, é a essência do saber, da competência, da idoneidade e da transmissão de valores que nos acompanham ao longo da vida. É na família que aprendemos a praticar a igualdade e a tolerância. É ainda na família que se aprendem os modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para o nosso desenvolvimento e formação” (pp. 21-22).

Neste sentido, a família deve acompanhar a criança ao longo seu crescimento e da formação enquanto cidadão, nomeadamente, no seu percurso (pré-)escolar através do seu envolvimento ativo nas políticas e práticas educativas com o intuito de proporcionar à criança um desenvolvimento saudável e harmonioso. Desta forma, a família assume uma função fundamental não só no apoio aos *trabalhos para casa*³, geralmente designado por *TPC*, mas também no desempenho de uma postura colaborativa e cooperativa com o educador/professor, bem como com outros intervenientes do contexto educativo.

No que se refere à realização dos *TPC*, devem ser feitos pela criança, devendo ser entendido como um espaço de tempo em que esta interage com a família sobre o que está a aprender na escola (Asseiro, 2005). Pressupõe-se que o *TPC* seja, para a criança e para a sua família, um espaço de afetos, de partilha, de incentivo e de motivação para um maior envolvimento de ambas no processo educativo. A este respeito, João Asseiro (2005) esclarece o significado dos *TPC*, ao mencionar que a “ajuda em casa, dos avós e/ou dos pais, só pode significar: encorajar, ouvir, reagir, premiar, guiar, supervisionar e discutir, e não ensinar os conteúdos escolares” (p. 93). No mesmo sentido, surgem, em contexto de Educação Pré-Escolar, alguns desafios propostos às famílias, por parte do educador⁴, como forma de promover ou aumentar o envolvimento da família no quotidiano educativo e de proporcionar às crianças uma educação de qualidade. Perante estas situações, espera-se que a família apoie/colabore/coopere (dependendo do objetivo do desafio) a/com a criança, demonstrando interesse e preocupação pelos assuntos que dizem respeito ao percurso (pré-)escolar - receios, dificuldades/potencialidades, progressos e sucessos.

Por outro lado, as famílias devem assumir-se agentes ativos na gestão e administração da instituição, bem como no desenvolvimento do processo de educativo, desenvolvendo, neste sentido, uma postura positiva e participativa face aos conceitos de parceria e de educação democrática. Isto é, assumir-se como um elemento integrante da equipa educativa que contribui para a tomada de decisões, para a procura de estratégias, para o desenvolvimento de projetos e para enriquecimento do quotidiano educativo, com o objetivo de promover o sucesso

³ Estratégia utilizada em contexto de 1.º CEB.

⁴ Aliás, estratégia que adotámos no percurso de ação em contexto educativo de Educação Pré-Escolar.

educativo da criança e do grupo que esta integra. Miguéns (2005) considera que as famílias que se envolvem ativamente no processo educativo não só o fazem como ajudam as crianças “(...) a fazer escolhas intencionais, escolhas informadas, escolhas livres entre as diversas vias educativas, condições de ensino e projectos de educação que existem na sociedade” (p. 11). Ribeiro (2003) acrescenta “que a qualidade das experiências vivenciadas na família é fundamental para que a criança desenvolva um sentimento de confiança e de segurança em si própria e nos outros, e para que aprenda a olhar a realidade com expectativas positivas” (referido em Pereira, 2009, p. 109).

Assim, a frequência e a qualidade das interações família-criança, tanto em contexto familiar como em contexto educativo, influenciam significativamente o desenvolvimento global da criança. No que concerne às interações em contexto educativo, a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* estabelece que cabe às famílias (pais e encarregados de educação):

- “a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;
- c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;
- d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento” (capítulo II, artigo 4.º).

Por sua vez, também o *Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro*, referente ao estatuto disciplinar dos alunos e ao papel da escola e das famílias, reconhece a importância do envolvimento da família na vida da escola, atribuindo-lhe autonomia no exercício dos seus direitos e deveres, designadamente:

- “a) Informar-se, ser informado e informar a comunidade educativa sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos e comparecer na escola por sua iniciativa e quando para tal for solicitado;
- b) Colaborar com os professores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos;
- c) Articular a educação na família com o trabalho escolar;
- d) Cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de regras de convivência na escola;
- e) Responsabilizar-se pelo cumprimento do dever de assiduidade dos seus educandos;

f) Conhecer o regulamento interno da escola” (Artigo 8.º, ponto 2).

Deste modo, parece-nos claro que a família deve demonstrar interesse e assumir um papel ativo e dinâmico na vida escolar da(s) criança(s), pois entendendo a família e o jardim de infância/escola como *dois pilares fundamentais* (Caeiro, 2005) na vida do cidadão, importa proporcionar à criança as condições necessárias para o seu desenvolvimento equilibrado que a irá conduzir a um futuro feliz e promissor.

Em conclusão, a família desempenha um papel principal na educação e no desenvolvimento integral da(s) criança(s), sendo por isso necessário promover processos educativos que privilegiem uma ação coletiva, onde as famílias e as crianças se sintam confortáveis, motivadas e integradas no contexto educativo. Para tal, consideramos urgente desenvolver um espírito colaborativo e cooperativo que atribua sentido ao conceito de parceria, para que este conceito possa ser difundido e usufruído pelo jardim de infância/escola, pela família e pela comunidade. Trata-se, portanto de:

“1) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (LBSE, capítulo I, artigo 3.º, alínea l));

2. Conceito e modelos de envolvimento parental

O tipo de relação que as famílias estabelecem com o jardim de infância/escola tem-se revelado uma questão bastante complexa, começando justamente na sua própria designação, sendo apelidada por diversos autores como “relação, interação, envolvimento, colaboração, cooperação, partenariado, parceria, participação” (Homem, 2002, p. 44). Não é nosso objetivo discutir qual é a melhor designação, até porque estes conceitos encontram-se estreitamente relacionados, importa apenas identificar e definir o conceito pelo qual designamos o contacto que as famílias estabelecem com o contexto educativo (jardim de infância ou escola).

Neste sentido, a designação que vamos utilizar neste relatório de investigação é a de envolvimento, tendo por base a teoria conceptual de Marques (1993). Assim, consideramos que o envolvimento corresponde ao tempo que a família disponibiliza para interagir com a(s) criança(s), quer em contexto educativo, quer em contexto familiar, e quando o motivo dessa interação se relaciona estreitamente com o jardim de infância/escola. Em concordância, Davies, Fernandes, Soares, Lourenço, Costa, Villas-Boas, Vilhena, Oliveira, Silva, Marques e Lima (1989) definem *envolvimento dos*

pais, referindo que “esta designação cobre todas as formas de atividades dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola” (p. 24).

No que concerne ao *envolvimento parental*, são diversos os autores que se têm aventurado no campo da investigação, da experimentação e do desenho de modelos, nomeadamente Ramiro Marques (1993), Joice Epstein (1995, referido em Davies, 1994) e Jorge Lima (2002), que apresentamos em síntese na tabela abaixo:

Tabela 1 - Modelos de envolvimento parental

<i>Modelos de envolvimento parental</i>		
Marques (1993)	Epstein (1995)	Lima (2002)
1- Comunicação escola-família; 2- Envolvimento interativo; 3-Parceria.	1- Formação e ajuda às famílias; 2- Comunicação entre escola e família; 3- Voluntariado na escola; 4- Envolvimento de atividades de aprendizagem em casa; 5- Envolvimento no processo de tomada de decisões; 6- Colaboração com a comunidade.	1- Mera receção de informação; 2- Presença nos órgãos de gestão da escola; 3- Envolvimento significativo na vida da sala de aula.

2.1. O modelo de envolvimento da família (Marques, 1993)

Tendo em conta as características da nossa investigação e as especificidades dos contextos educativos, parece-nos pertinente ter como referência o modelo de envolvimento parental (neste caso, modelo de envolvimento da família) elaborado por Marques (1993), o qual iremos especificar em seguida.

Para este autor, o envolvimento da família, na educação (pré-)escolar da criança, encontra-se organizado em três abordagens:

1. Comunicação escola-família: nesta abordagem, a família espera que o educador/professor a ajude a compreender de que forma pode estimular e apoiar as aprendizagens da criança em contexto familiar (por exemplo: o reforço da aprendizagem, ou seja, verificar se as aprendizagens diárias foram efetivadas; e apoiar a realização dos trabalhos de casa, no caso do 1.º CEB). Por outro lado, o professor espera que a família ajude a criança não só a desenvolver uma postura

correta e positiva face ao jardim de infância/escola, mas também a construir a sua identidade cultural. Por outras palavras, consiste em ajudar a criança a construir a sua “maneira de ser, de conhecer, de comunicar e de pensar que caracterizam as pessoas bem sucedidas” (Marques, 1993, p. 30).

2. Envolvimento interativo: trata-se de uma abordagem que reconhece a importância da continuidade entre o contexto educativo e os contextos exteriores (a família e a comunidade). Neste sentido, o jardim de infância/escola deve “abrir as portas” às famílias de modo a que seja possível incorporar no currículo os valores e culturas das famílias. Para tal, é necessário alterar a estrutura organizativa do contexto educativo de forma a favorecer a comunicação frequente, e por conseguinte, o conhecimento do currículo. Enfim, tratá-las “como verdadeiros membros da comunidade educativa” (Marques, 1993, p. 33).

3. Parceria: A abordagem jardim de infância-família/escola-família exige que o educador/professor encare as famílias como agentes educativos “igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo” (Marques, 1993, p. 36). Em concordância com esta abordagem de parceria, emergem pensamentos e formas de agir de índole coletiva, uma vez que o processo educativo gera “sucesso para todos com a colaboração de todos” (p. 36). Para alcançar este objetivo, é necessário constituir-se uma equipa de trabalho única com forte liderança e que reconheça o valor de uma educação partilhada e ecológica.

Assim, podemos concluir que o ideal envolvimento das famílias nas práticas educativas deve valorizar o conceito de parcerias, entendendo que a família é interveniente do processo educativo essencial no acesso a uma educação de qualidade (Marques, 1993; Morgado, 2005). Por outras palavras, significa aceitar:

“A educação, numa perspectiva de conjuntura sistémica, é, porventura, o setor social em que o direito e o dever de intervenção é visto com naturalidade e assumido de diferentes formas pelos cidadãos em geral, na convicção de que os destinatários primeiros da educação são as crianças, adolescentes e jovens. É neste sentido de proximidade que se desenvolve o sentido de pertença e o de participação (Martins, 2009, p. 70).”

CAPÍTULO V - LITERATURA INFANTIL

“A Literatura Infantil tem o poder de instigar o imaginário, de encontrar novas ideias e soluções diante dos conflitos, oportunizando à criança uma visão mais ampla de tudo o que a cerca, transformando-a em um ser mais crítico, reflexivo e autônomo”.

(Botinno, 2011, citado por Botinno, 2012, p. 224)

1. O papel do livro no desenvolvimento da criança

O livro potencialmente destinado ao leitor infantil é um objeto que de uma forma mágica, genuína, estimulante e encantadora influencia significativamente as vivências das crianças e adultos que com ele estabelecem contacto. A sua relevância na educação relaciona-se com o seu potencial para estimular e fomentar o desenvolvimento humano. No entanto, não se trata de um simples recurso para promover aprendizagens. Um livro para crianças é como uma “caixinha de música”, pois assim que se abre produz deslumbramento pela musicalidade e pelo movimento incorporados na mensagem intersemiótica que este veicula. A articulação entre a linguagem verbal, a linguagem icónica e a capacidade que as crianças têm para sonhar, imaginar e (re)criar conduzem-nas a um mundo da aventura e divertimento. Desta forma, “um livro é um anjo que levanta voo logo que abriu as portas do jardim celeste... (Proust, 2003, p. 45).

Na mesma perspetiva sonhadora (e de nobre riqueza), Rigolet (2009) considera que:

“Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasias. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo...” (p. 9).

O contacto precoce e sistemático da criança com o livro é extremamente importante, pois é (também) através dele que a criança se desenvolve a nível psicológico, sensorial, emocional, cognitivo e social. Neste sentido, Lopes (2012) considera que em contacto com o livro:

“A criança lê, imagina, sonha, sente, emociona-se – à beira da ira e do compadecimento absoluto –, aprende e, por fim, espelha esse aprendizado em seu próprio mundo. Por esse motivo, os livros infantis são fontes de primeiridade[sic], são nascedouros da experiência estética, que é a base de toda a cognição humana” (p. 110).

De uma forma informal, a criança aprende ao estabelecer contactos com as mensagens veiculadas por cada livro, evoluindo na sua experiência de leitor (mesmo sendo pré-leitor), no conhecimento que tem do mundo, na construção da sua

identidade e na relação com os outros. Para além destes aspetos, o amplo universo dos livros permite a construção de conhecimento e a aquisição de aprendizagens nas diversas áreas do currículo, tanto na Educação Pré-Escolar como na Educação Básica (fundamentalmente no 1.º CEB), e ainda o progressivo estímulo e aperfeiçoamento das competências (pré-)leitoras. Assim, de um modo geral:

“O livro pode elevar os níveis de literacia e até culturais e promove o sucesso escolar mas também intervém na formação das crianças e dos jovens. Alguns livros são fontes inesgotáveis de riqueza para quem os lê ou os ouve ler. E essa riqueza está neles como um tesouro escondido no interior da terra e que é necessário procurar com empenho e persistência; são livros que, discretamente, oferecem presentes a quem os abre” (Costa, 2008, p. 409).

Dada a relevância do livro no desenvolvimento da criança, é fundamental que sejam criadas oportunidades, desde a idade precoce, para que as crianças os possam ver e manusear, e por conseguinte desenvolver uma atitude positiva face ao “objeto” e face à leitura (Viana & Teixeira, 2002). Importa, neste sentido, estabelecer o vínculo entre a criança e a leitura o mais cedo possível, cabendo aos adultos (familiares e educadores) criar as condições para que a criança leia à sua maneira – disponibilizando livros adequados à sua faixa etária. Possivelmente, “(...) a primeira leitura que as crianças fazem é com a boca, mordendo e cheirando o livro, tentando descobrir como é que ele funciona; é possível que o estraguem, mas isso também faz parte da vida e das suas aprendizagens” (Veloso, 2001, p. 111).

Na verdade, muito antes de aprender a ler, a criança deve ter ao seu dispor uma grande diversidade de livros de qualidade - álbuns, livros-objeto, livros *pop-up* - que lhe permitam estimular os cinco sentidos e que lhe despertem o prazer da descoberta, o prazer lúdico. Ao manusear esses livros, a criança muito provavelmente será seduzida pelas formas e pelas texturas, pelas cores e pela riqueza expressiva das imagens, sendo o início de uma relação que se deseja feliz e duradoura. Simultaneamente, começará a construir as suas próprias histórias a partir da narrativa visual, desenvolvendo assim a sua capacidade imaginativa e criativa. Nesta linha de pensamento, Ramos e Pannozo (2012) enfatizam que:

“Ao percorrer o texto visual, o leitor aprende uma forma de ler que associa princípios da educação do olhar, construindo e ampliando um conjunto básico de conhecimentos específicos da visualidade. São acionadas dinâmicas não usuais para a leitura verbal, estabelecidas referências, analogias e interpretações que levam ao movimento de pensamento e à constituição de sujeitos sensíveis e reflexivos” (pp. 105-106).

A leitura de histórias, feita pelo adulto-mediador, estimulará o gosto pela audição de narrações e implicará a criança em momentos mágicos, como a Hora do Conto ou outros Projetos, de incentivo à leitura, que se revelam igualmente imprescindíveis para o desenvolvimento das suas competências linguísticas, da sua sensibilidade estética e da criação de hábitos de leitura. Esta dinamização e animação da leitura

assume-se tão importante na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, fundamentalmente numa fase inicial de apropriação da leitura, devendo a criança evoluir progressivamente para práticas de leitura cada vez mais autónomas e diversificadas. Deste modo, quando as crianças já sabem ler, devem ser envolvidas em práticas educativas que visem: a leitura individual e em pequenos grupos; a leitura silenciosa e em voz alta; a realização da leitura para o grupo; a audição da leitura realizada por outras crianças ou agentes educativos; o diálogo sobre livros e leituras (ME, 2009). Embora a complexidade das práticas de leitura aumente, devemos ter sempre patente que a audição de histórias não é uma prática pedagógica redutora, antes pelo contrário, ela realça-se como um importante contributo na construção do caminho para o sucesso, ou seja, na formação de leitores proficientes e críticos.

Assim, e partindo de uma conhecida expressão de Cristina Taquelim, para quem contar histórias é dar colo, Veloso (2001) sublinha que “Ninguém esquece a voz e o olhar de quem lhe contou histórias. Esses momentos de curtição são únicos e inolvidáveis; recordam-se ao longo da vida” (p. 115). Por isso, o autor, no seu texto *Curtir Literatura Infantil no Jardim-de-Infância*, dirige-se desta forma aos educadores e professores:

“É em nome da Memória que peço aos colegas, para quem a literatura não é a matéria importante, que reflitam no que consideram ser a sua realização profissional. Será que não pretendem que as crianças que estão a educar sejam dotadas de uma imaginação viva, de uma criatividade surpreendente, de uma sensibilidade apurada, de uma enorme vontade de querer ler e de querer saber, de uma capacidade comunicativa marcante, enfim, de uma espantosa capacidade de nos surpreender?” (p. 115).

Entre outros estudiosos, também Abramovich (1997) reconhece a importância de se contar histórias às crianças, argumentando que “(...) é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo” (p. 16).

O contador de histórias é, pois, um adulto-mediador que desempenha um papel determinante e fundamental para que a criança desenvolva o gosto pela audição de histórias e para que se deixe embalar pela voz daqueles que, segundo Veloso (2003), “sabem alimentar a imaginação da criança e envolvê-la com a magia da palavra transformadora do mundo” (p. 6).

Porém, o contador de histórias não tem necessariamente de ser um técnico especializado, pode ser qualquer adulto. Um pai, uma mãe, um familiar, um educador, um professor ou uma outra pessoa pode tornar-se mediador na relação entre a criança e o livro. António Torrado (2002), por exemplo, um dos escritores mais apreciados pelo público infantil (e não só), relembra os momentos em que “sentava os meus filhos sobre os joelhos e com eles partia em viagens pelas folhas dos livros e

magazines. Eu era o cicerone e os livros, os álbuns da vida, a seguir, dentro de momentos” (p.35).

A leitura assume-se, cada vez mais, como um bem necessário para o sucesso dos cidadãos, afirmando-se o dever da Família, do Jardim de Infância e da Escola na promoção do gosto pelo livro e pela leitura (Lima, Girotto & Souza, 2012). Na obra, *Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*, Mata (2008) realça como “(...) factor de extrema importância os sentimentos e atitudes dos outros que medeiam as interações da criança com o livro e com a leitura, o prazer e satisfação que eles conseguem transmitir e conferir às interações partilhadas de leitura” (p. 84).

Stevens, Hough e Nurss (2002) reforçam a importância de os pais lerem histórias às crianças, ao referir que “o ato de ler histórias às crianças, aliado às interações entre pais e filhos, no lar, com base na língua natural e na literacia, apoia o desenvolvimento da literacia emergente da língua” (p. 786). No mesmo sentido, Marques (1993) considera que as crianças que apresentam melhores competências leitoras, durante a frequência do 1.º CEB, são aquelas que ouviram histórias regularmente desde tenra idade e que possuem um ambiente familiar que lhes possibilita um contacto diário com a escrita e com a leitura.

Para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, nesta matéria, importa lembrar que a Literatura Infantil caracteriza-se pela “(...) bitextualidade, ou seja, a articulação semiótica entre dois modos de representação e de significação da realidade que se interpenetram e complementam: o texto verbal e o texto gráfico-plástico” (Mergulhão, 2007, p. 333). Neste sentido, devemos promover o diálogo entre o texto e a ilustração para que seja possível aceder, gradualmente, à sua dimensão plurissignificativa, pois o seu poder instigador do imaginário, do pensamento reflexivo e da multimodalidade de ler e interpretar o mundo, são aspetos fundamentais para o desenvolvimento e o sucesso da criança e para o progresso da sociedade. Por outras palavras, os livros para crianças que apresentam qualidade estético-literária caracterizam-se pela articulação e complementaridade da magia transformadora da palavra e da fruição estética da ilustração.

Assim, citando e articulando as palavras de Pires, Maia e Mergulhão, “a ilustração é um elemento de indubitável valor para a formação estética da criança, mas é importante que, na sua relação com o texto, não o adultere nem o distorça, mas o enriqueça” (Pires, 2003, p. 7). Não se trata de “(...) uma tradução nem [de] uma explicação do legível. Ela não lida com o legível mas com o invisível, com aquilo que se esconde atrás das linhas do texto e permanentemente se oferece e escapa aos sentidos” (Maia, 2002, citado por Mergulhão, 2012, p. 16). Porém, apesar da “(...) inegável importância da ilustração num livro para crianças, essencialmente para estimular a imaginação, a capacidade imagética e compreensiva dos jovens (pré)leitores, para que se possa falar de literatura, o fundamental é a qualidade literária do texto verbal” (Mergulhão, 2007, p. 334).

Em termos de Literatura Infantil, damos conta do caráter dialógico entre as suas linguagens (verbal e icônica) que se revela desafiador para os leitores e que alimenta o gosto e prazer pelo livro e pela leitura. Nas palavras de Ramos e Panozzo (2012), as características da Literatura Infantil são a chave para a porta que conduz à aventura, na medida em que “(...) as palavras e as imagens visuais incitam o leitor a percorrer seus labirintos, desafiando-o a atribuir significados e, conseqüentemente, a transformar cada situação de interação com a obra num momento novo e criativo: o prazer de ler” (p. 93).

Em síntese, os livros, sobretudo os que se inserem no paradigma da Literatura Infantil, despertam a curiosidade das crianças, estimulam a sua criatividade e imaginação, desenvolvem o sentido crítico e reflexivo, possibilitam o desenvolvimento de inúmeras competências numa perspectiva globalizante e transmitem múltiplos conhecimentos e valores. São, nas palavras de Lima, Giroto e Souza (2012), baseadas no pensamento de Vygotsky (2001; 2009):

“(...) um brinquedo capaz de desenvolver, além dos sentidos, também a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais de leitura, em que a imaginação e a atividade criadora possam ser ativadas e estimuladas” (p. 201).

Desta forma, resta-nos relembrar os responsáveis pelas crianças dos inegáveis benefícios da apreciação e fruição deste tipo de obra de arte, a obra literária, para a felicidade e sucesso das crianças. Assim, nas palavras de José (2007), citado por Lima, Giroto e Souza, (2012), solicitamos:

“Pais[, familiares, educadores] e professores fiquem atentos se quiserem formar gerações de pessoas felizes e aptas a vencerem na vida. O livro infantil que é oferecido para a criança ler, ou é lido para ela, caso não seja alfabetizada ainda, é um brinquedo capaz de despertar o interesse pelas coisas sensíveis, criativas e inteligentes e belas. Através das histórias fictícias e da poesia fazemos uma viagem de sonho e de puro encantamento. Aprendemos sem traumas, a lidar com problemas diários. Conhecemos melhor a realidade que nos cerca. Crianças e jovens que não tiveram o seu imaginário desenvolvido, aquecido pela leitura literária, pela dramatização, pelo poder de encantamento da música e das artes plásticas, serão pessimistas, endurecidos, incapazes de sorrir e de ser feliz”(p. 208).

2. Literatura Infantil - formação do (pré-)leitor literário

Reconhecendo, distinguindo e valorizando algumas publicações para crianças, pela sua qualidade estético-literária, de entre o amplo universo dos livros, consideramos que nem todos os livros para crianças se inscrevem no paradigma da Literatura Infantil (Cervera, 1992; Hunt, 1994). De acordo com Cervera (1992), pode-

-se definir Literatura Infantil como: “toda produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (p.11).

Os livros abrangidos por esta seleção são entendidos como uma produção artística resultante do trabalho criativo e expressivo, articulado e complementar, do escritor e do ilustrador, por vezes designados por obras literárias. Neste sentido, a Literatura Infantil é, “antes de tudo, literatura, ou melhor é arte: fenómeno de criatividade que representa o mundo, o Homem e a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real” (Coelho, 2000, citado por Mesquita, 2006, pp. 20-21).

Nesta sequência de ideias, tem sido surpreendente a capacidade demonstrada pelo escritor em ultrapassar uma escrita excessivamente assertiva e moralista, contrapondo-a à criação de uma envolvente poética e sonhadora que desenvolve a imaginação do (pré-)leitor e provoca o seu deslumbramento. O diálogo entre as palavras, a construção frásica subjetiva, os procedimentos estilísticos e a utilização cautelosa da pontuação despertam nos destinatários uma multiplicidade de sentimentos e emoções. Desta forma:

“(...) a Literatura Infantil contemporânea é um lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes, estimulando a capacidade inferencial da criança que assim é desafiada a preencher os vazios discursivos propositadamente deixados em suspenso” (Mendes, 2013, p. 36).

Por sua vez, o ilustrador, envolvido nas palavras do escritor, apropria-se do sentido do texto e dá continuidade ao trabalho de redação, construindo e ampliando significado:

“(...) através da sua particular expressão artística e de uma retórica visual que inclui o recurso a uma composição plástica sugestiva e apelativa, a uma iconografia simbólica e a uma paleta de cores que traduza a mensagem e os sentidos veiculados pelo texto escrito” (Mergulhão, 2008, p. 51).

Importa ainda referir o papel crucial da evolução dos meios e do conhecimento tecnológico como forma de enaltecer a qualidade do trabalho artístico dos profissionais envolvidos na produção da Literatura Infantil (Mesquita, 2006).

O carácter dialógico do texto e da imagem proporcionado pela inegável qualidade estético-literária dos livros inscritos no paradigma da Literatura Infantil desperta no (pré-)leitor novos modos de ver, sentir e percorrer os trilhos da aventura, da descoberta, do inefável, do imaginário e da vida democrática. A riqueza e as potencialidades intrínsecas a esta forma de arte, que exige do leitor a capacidade de compreender e construir o amplo significado da linguagem artística, através da sua competência hermenêutica, realçam a preocupação dos produtores da Literatura Infantil – escritor, ilustrador e editores - “(...) em oferecer às crianças livros de verdadeira pregnância significativa e de profunda coesão intersemiótica que provoquem deslumbramento e lhes despertem o gosto pela leitura, proporcionando,

simultaneamente, o desenvolvimento da imaginação e do pensamento divergente, *a modelização do mundo e a construção de universos simbólicos*, alternativos ao real” (Mergulhão, 2011, p. 1).

Atualmente são inúmeros os temas abordados nas obras literárias de receção infantil, de modo a fazer emergir na criança novas formas de pensar, de ser e de estar em sociedade através do seu envolvimento ativo no processo de interpretação e compreensão da mensagem intersemiótica, isto é, como forma de fomentar o seu desenvolvimento numa perspetiva holística. Porém, na sua totalidade destaca-se um elevado número de exemplares de Literatura Infantil que se “(...) reveste numa educação com valores e para os valores, no quadro de uma sociedade livre e democrática, em que a justiça social, a solidariedade e a decência sejam princípios inalienáveis” (Gomes, 2013, p. 105). Por outras palavras, trata-se de:

“ (...) um conjunto de documentos que aspira a estruturar, no formato literário, as ideias e os sentimentos essenciais para a vida humana. E uma sociedade letrada é aquela em que, precisamente, se escreve e se transmite, pela literatura, o que se julga ter valor” (Mesquita, 2006, p. 16).

Deste modo, as obras de Literatura Infantil são *ingredientes determinantes* para o exercício da vida adulta numa sociedade democratizada, uma vez que esta é regida por um conjunto de paradigmas, normas, valores e comportamentos vigentes socialmente aceites (Mesquita, 2006; Balça, 2008; Gomes, 2013). Neste sentido, evidencia-se o contributo da Literatura Infantil na formação do leitor literário, mas também como um *passaporte para a vida*, pois o contacto com as obras literárias favorece a aquisição e o desenvolvimento de *valores literários e estéticos*, estando igualmente impregnadas de *valores sociais e de valores éticos* (Balça, 2008; Mesquita, 2011). Estas criações artísticas desempenham, portanto, um papel determinante na construção de cidadãos proficientes e críticos, uma vez que visam a preparação das “(...) crianças para o convívio com as liberdades civis, os direitos humanos e os direitos sociais, de modo a, no futuro, estarem aptas para a tomada de decisões a nível político e para a participação na vida pública” (Balça, 2008, p. 7).

Assim, a diversidade de temas abordados na Literatura Infantil visa o desenvolvimento integral das crianças, visto que vão ao encontro dos “interesses e inquietações de um ser em crescimento” (Mergulhão, 2008). Desta forma, nas palavras da mesma autora:

“A abordagem literária dos temas, consubstanciada na utilização de técnicas e procedimentos retórico-discursivos adequados ao nível etário e de desenvolvimento cognitivo e psico-emotivo do leitor infantil ou juvenil, é feita, portanto, através de uma linguagem ambivalente e plurissignificativa, onde o dito e o não dito concorrem para um mesmo fim – a educação literária do jovem leitor” (p. 34).

De acordo com Balça (2007), formar leitores literários é construir e enriquecer a experiência das crianças com o livro, guiando-as em direção a novos horizontes e

tornando-as “(...) leitores capazes de ler uma obra literária de forma competente, crítica, reflexiva, leitores capazes de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário” (p. 1). Nesta formação, a autora realça quatro fatores fundamentais: 1. “Tempos”; 2. “Contextos”; 3. “Texto [e ilustração]”; 4. “Gestos”.

1. *Tempos*

O mundo deslumbrante da Literatura Infantil ocupa na sociedade um lugar de excelência, sendo para quem o conhece uma fonte inesgotável de conhecimento prático, camuflado na arte transformadora da palavra e da imagem, desvendado pelo constante desafio que exige do leitor um olhar crítico e criativo que se serve da capacidade imaginativa e sonhadora de quem vê. Neste sentido, consideramos que:

“(...) o contacto sistemático com o livro de qualidade estético-literária deve ser promovido e cultivado o mais precocemente possível, cabendo ao adulto-mediador a enorme responsabilidade de ler e dar a ler textos e imagens imbuídos de uma dimensão imaginante e artística que alarguem as opções de leitura e desenvolvam a sensibilidade estética da criança (pré)leitora” (Mergulhão, 2011, p. 1).

A criança deve iniciar a sua experiência de leitor desde o nascimento tendo como principal mediador a família, sendo da responsabilidade do jardim de infância e, posteriormente, da escola continuar a atribuir sentido e significado a esta experiência de leitor literário (Balça, 2007; Cerrillo, 2007; Santos & Oliveira, 2012). Segundo Cerrillo (2007), a leitura literária possibilita a construção de um mundo imaginário próprio, dando, assim, resposta à capacidade de imaginar as personagens, que se revela uma necessidade básica da tenra idade, uma vez que na infância as crianças ainda não têm a experiência de vida que os adultos possuem. Se, por um lado, a experiência inicial de leitor é fascinante pelo estímulo sistemático da imaginação e da criatividade, por outro lado, a experiência acumulada e continuada enaltece o processo dinâmico de descodificação e interpretação da Literatura Infantil, o que torna, sem qualquer tipo de dúvida, o processo de maturação e crescimento do leitor num percurso estimulante e de pleno deslumbramento.

Desta forma, ao longo do tempo, a formação de leitores literários deve ser entendida como uma missão estimulante, alicerçada em três objetivos fundamentais: *conquistar novos leitores, manter os leitores conquistados e não perder leitores*, pois “(...) a família, a escola e a sociedade têm de entender que a formação do leitor literário não termina nos primeiros anos de escolaridade, pelo contrário, a formação do leitor literário é um desígnio diário e permanente” (Balça, 2007, p.2).

Em jeito de conclusão, consideramos que a Literatura Infantil, embora seja preferencialmente de receção infantil, destina-se a todos aqueles que encontram nela

o prazer da leitura e o deslumbramento provocado pela sua linguagem plurissignificativa. Em concordância, Mesquita (2006) conclui que:

“(...) a literatura infantil transmite algo sobre o mundo e a vida, podendo, também, agir sobre o adulto, já que não exclui a possibilidade de o adulto desfrutar do seu conteúdo na sua plenitude, pois as componentes estéticas, mágicas e outras tocam qualquer receptor. Logo a literatura infantil é para todos aqueles que queiram desfrutar do prazer da leitura independentemente da idade e do sexo” (p. 19).

2. Contextos

A criança pode interagir com a Literatura Infantil, nos mais variados contextos, visto que o livro é um companheiro que a acompanha para todos os locais (Mesquita, 2007) – para contextos formais de aprendizagem, como o jardim de infância e a escola; e para contextos não formais de aprendizagem, como o espaço familiar, a biblioteca municipal, as livrarias, entre outros contextos que possibilitem a mediação da criança com o livro de qualidade, com escritores e/ou com ilustradores.

Relativamente aos espaços formais de aprendizagem, nomeadamente o jardim de infância e a escola, devem incluir na sua estrutura organizativa um espaço em que as crianças possam manusear, descobrir, explorar, deslumbrar-se e deliciar-se com a magia da Literatura Infantil, espaço esse geralmente designado por *Cantinho da Leitura*⁵ ou *Área da Leitura e da Escrita* no jardim de infância e *Biblioteca* na escola.

O *cantinho da leitura* consiste num espaço organizado, enriquecido e dinamizado pelos diversos intervenientes educativos, “(...) onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade (Marchão, 2013, p. 30). Trata-se de um espaço cómodo e apelativo que, para além de se caracterizar por uma forte presença da Literatura Infantil⁶, deve ainda incluir revistas, jornais e livros elaborados pelas crianças (Balça, s.d.; Mata, 2008; Marchão, 2013). Neste sentido, Balça (s.d.) refere que o contacto estabelecido com os livros, neste espaço, fomenta na criança *um conjunto de aquisições literárias* determinantes para o futuro processo de aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º CEB, uma vez que:

“(...) as crianças apropriam-se dos livros, familiarizando-se assim com o código escrito, o que cremos ser um passo importante não só para a construção de algumas regras da escrita como também para a formação do gosto pelos livros

⁵ Designação que iremos utilizar, por adequação às características do contexto educativo onde foi desenvolvida a nossa investigação.

⁶ Tendo em conta a diversidade dos temas, do tipo de livros e do género literário, bem como a sua adequação aos interesses, aos gostos e às características das crianças que constituem o grupo.

e pela leitura, capital para, entre outros aspectos, suscitar na criança o desejo de aprender a ler” (p. 211).

A riqueza das experiências em torno da Literatura Infantil conduz a criança num percurso de maturação e de desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, considerando-se a continuidade do cantinho da leitura/biblioteca como um aspeto essencial da organização da sala de aula, em contexto de 1.º CEB. A construção e a dinamização deste espaço têm como objetivo preservar a relevância da abordagem sistemática à obra literária, de modo a alargar e a dar sentido às experiências dos leitores iniciais, dando assim continuidade ao trabalho iniciado em contexto de Educação Pré-Escolar (Balça, s.d; Veloso, 2001). Neste sentido, Mergulhão (2011) refere que:

“(…) a leitura literária deve instituir-se como uma prática significativa e recorrente em sala de aula, em todos os níveis de escolaridade, uma vez que favorece o espírito crítico, desperta o interesse e o gosto da criança pela beleza da linguagem poética e pela descoberta de sentidos implicados no texto” (p. 2).

À semelhança do *cantinho da leitura*, a biblioteca (da sala) constitui um espaço que favorece o contacto com a Literatura Infantil, bem como com a imprensa e outros suportes de pesquisa e informação, cabendo aos diversos intervenientes educativos garantir a sua organização, a sua gestão, o seu enriquecimento e a sua dinamização. A área da biblioteca deve constituir um espaço da sala de aula que suscite o interesse das crianças, possibilite sugestões, despolette o diálogo e o debate em torno da obra literária e da forma como é explorada no quotidiano educativo, pois importa motivar e envolver as crianças em experiências positivas em torno do livro de qualidade estético-literária de modo a despoletar o gosto pelo livro e o prazer pela leitura e pela escrita. Desta forma, é enfatizada, no *Programa de Português do Ensino Básico (PPEB)*, a importância de a sala de aula se encontrar organizada e apetrechada com recursos que promovam aprendizagens significativas nas diversas áreas do currículo, designadamente na área da Língua Portuguesa. Nesta linha de pensamento, o *PPEB* considera que:

“i) Um espaço dedicado à leitura permite aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro. Aí podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo, ou escutar alguém ler para todos. Um tal espaço deverá estar equipado com livros e com outros materiais de leitura, que poderão ser trazidos da biblioteca da escola e substituídos regularmente;

ii) Um espaço dedicado à escrita deverá estar equipado com materiais de apoio às actividades de escrita, onde o computador terá um lugar relevante. Ficheiros variados, dicionários, prontuários e gramáticas são exemplos de materiais a incluir também neste espaço” (ME, 2009, pp. 67-68).

Em contexto de 1.º CEB⁷, a existência da Biblioteca Escolar é, claramente, um benefício para a constante atualização dos recursos incluídos na biblioteca da sala de aula, bem como para o acesso a um espaço apetrechado com uma maior diversidade de recursos – tanto a nível da Literatura Infantil, como outras fontes e meios de acesso à informação e ao conhecimento -, pois a “escola do 1.º ciclo deve, assim, constituir-se como um contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação” (ME, 2009, p. 66).

Tanto no contexto de Educação Pré-Escolar como no contexto de 1.º CEB, a construção de regras para a gestão do espaço destinado às obras literárias, o contacto sistemático e continuado com livros de qualidade, a apreciação e valorização da Literatura Infantil, não só desenvolvem o sentido de responsabilidade das crianças e estimulam a sua autonomia, como também favorecem a construção de um olhar crítico e fundamentado sobre a matéria, contribuindo para o progressivo domínio da língua com mestria. Para Balça (s.d.), trata-se de um espaço que fomenta a criação de hábitos de leitura nas crianças, visto que:

“O desenvolvimento e a dinamização das bibliotecas escolares são deveras importantes, para que a escola possa promover a leitura e possa formar crianças leitoras que, terminada a escolaridade obrigatória mantêm os seus hábitos de leitura, frequentando e participando nas actividades promovidas pelas bibliotecas públicas” (p. 217).

Nesta sequência de ideias, também as bibliotecas públicas, enquanto espaços não formais de aprendizagem, detêm um papel determinante, visto que asseguram a distribuição de recursos a outras bibliotecas de menor dimensão e assumem-se como uma entidade crucial na divulgação do livro e de outros suportes e meios de comunicação e conhecimento, na promoção de hábitos de leitura, na aproximação do leitor com escritores e ilustradores e na construção de uma sociedade letrada.

Consideramos que a exploração destes espaços por parte das crianças é um direito e uma vivência crucial para o seu percurso de leitor literário, por isso:

“O importante é as crianças irem até lá, vasculhar, procurar, mexer, conhecer o que existe, ter sua curiosidade satisfeita, a vontade de ler aquele livro, de ficar mais tempo relendo aquele poema, de olhar bem olhado uma ou outra ilustração, ou de fechar rapidamente a capa dum que pareceu desagradável ou boboca, ou dar uma olhada em alguns parágrafos e verificar que não despertam mesmo nenhuma vontade de conhecer o livro por inteiro” (Abramovich, 1993, citado por Santos & Oliveira, 2012, p. 10).

⁷ E em contexto de Educação Pré-Escolar, em alguns casos. Caso contrário, surge como alternativa a biblioteca pública.

Dada a peculiaridade da nossa investigação, parece-nos ainda pertinente realçar a relevância do contexto familiar, enquanto um espaço que favorece a aproximação da criança ao livro. Desta forma, o contexto em que a criança vive com a sua família deve incluir diversos exemplares de Literatura Infantil com vista a promover o gosto pelo livro e o prazer pela leitura, provenientes do encantamento e da relação afetiva que emerge em si, e na sua família, ao percorrer os trilhos do inefável. A partilha do livro em família é, sem dúvida, um momento mágico e nobre para o desenvolvimento integral da criança, sendo, por isso, necessário tornar a Literatura Infantil uma presença constante no contexto familiar.

Na sociedade atual, o estatuto de excelência que a Literatura Infantil atingiu tornou-a “objeto” de trabalho em inúmeros contextos não formais de aprendizagem que medeiam o envolvimento da criança em experiências agradáveis em torno do livro.

Em síntese, a diversidade de contextos e o conjunto de abordagens diferenciadas que envolvem a criança em torno do livro instituem-se como formas de fomentar o crescimento interior da criança, e simultaneamente, fazer com que esta aprenda a apreciar e a valorizar a Literatura Infantil por via da descoberta do prazer de ler ou de ouvir ler. Neste sentido, Mesquita (2006) confirma que:

“(...) é fundamental oferecer-lhe oportunidades de leitura que, de uma forma convidativa, façam com que desfrute e obtenha prazer na leitura. É neste sentido que a literatura infantil desempenha um papel importantíssimo, conduzir a criança não só à aprendizagem, mas também à apreensão gozosa daquilo que está a ler” (p. 20).

Todavia, importa que estas abordagens sejam instigadoras da competência interpretativa do leitor literário, ou seja, que visem estimular o sentido crítico, a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e a capacidade de o leitor compreender e interpretar a mensagem plurissignificativa que a Literatura Infantil possibilita, desvendando os não-ditos através da leitura desafiante da sua linguagem verbal e icónica. Nesta linha de ideias, Mergulhão (2011) sublinha que:

“As actividades de promoção e animação de leitura, essenciais na captação de potenciais futuros leitores fluentes e comprometidos com o acto de ler, favorecem claramente o interesse e o gosto da criança pelo livro, mas é fundamental que se exercite a compreensão da leitura de textos literários (e das ilustrações artísticas que os complementam e iluminam) em contexto educativo por forma a garantir o desenvolvimento da capacidade interpretativa e da competência leitora dos mais novos” (pp. 1-2).

3. Texto e ilustração

Atualmente, são inúmeros os autores que escrevem para o público infantil, mas nem todos os livros se podem considerar literários. Para tal, é necessário que se trate

de livros que apresentem indicadores de qualidade estético-literária, devendo ser entendidos como:

“Objetos riquíssimos, que conjugam em perfeita sintonia a arte da palavra e a arte visual, numa simbiose perfeita entre texto e imagem, nos álbuns ilustrados a relação dialogal e a fusão intersemiótica entre as duas linguagens – verbal e pictórica – potenciam a instauração de uma atmosfera poética de verdadeira pregnância significativa que se afigura imprescindível na formação estético-literária do jovem (pré)leitor, auxiliando-o a compreender as potencialidades e as virtualidades da linguagem literária e a aceder mais facilmente ao universo simbólico da representatividade plástica” (Mendes, 2013, p. 37).

De entre as diversas características da Literatura Infantil, Debus (2012) realça alguns aspetos gráficos do livro que evidenciam a sua qualidade - *tamanho e formato do livro, capa e contracapa; tipo e tamanho da letra; diálogo entre a mancha textual e a ilustração* -, entre os quais destaca o carácter dialógico do texto e da ilustração como elemento primordial a ter em conta no momento de seleccionar o livro. O valor conotativo do texto e o da ilustração convergem numa perspetiva de complementaridade, atribuindo ao (pré-)leitor a capacidade de alargar os horizontes imaginados pelo escritor e pelo ilustrador. A descodificação e a construção de múltiplos significados que a Literatura Infantil possibilita transformam o livro numa obra de arte com potencial para fomentar nobres e deslumbrantes momentos de fruição estética e o leitor num co-construtor de sentidos (Azevedo, 2004; Balça, 2007; Mergulhão, 2008). Desta forma, efetivamente que:

“(...) quanto mais artísticas, sugestivas e plurissignificativas forem as imagens, e os textos em que se fundam, maior será a mobilidade interpretativa da criança e mais sentidos ela conseguirá extrair da composição plástica e da textura verbal que se lhe oferecem ao olhar” (Mergulhão, 2008, pp. 51-42).

Neste sentido, importa que todos os que medeiam a interação da criança com o livro tenham presente que a “boa literatura encanta e enriquece o espírito das crianças, levando-as a deliciarem-se com as narrativas, envolvendo-as na efabulação” (Mesquita, 2006, pp. 19-20), um aspeto fundamental para instigar a capacidade de imaginar, sonhar e (re)criar – ingredientes essenciais para uma infância feliz. Deste modo, a Literatura Infantil atribui ao adulto-mediador novas funções.

Assim, nesta área, como em tantas outras, o adulto-mediador tem um papel crucial no desenvolvimento da criança. A ele compete seleccionar livros de qualidade e adequados ao grupo de crianças⁸ que tem a seu cargo, para que o livro possibilite o encantamento e alargue as vivências da criança de modo a promover o aperfeiçoamento do “saber-ser”, do “saber-falar”, do “saber-estar” e do “saber-pensar” (Costa, 2008). Nesta linha de pensamento e no que concerne,

⁸ Ou à criança, no caso da família.

especificamente, a contextos de educação, a escritora Luísa Ducla Soares (2002) considera que:

“Cabe ao professor (coitado do professor, a quem hoje tudo se pede!) fazer uma selecção criteriosa dos livros a explorar, de acordo com os alunos que tem, mas para tal deverá dispor de condições imprescindíveis – uma formação adequada, uma razoável biblioteca escolar, ou colaboração efectiva com a biblioteca municipal, e permanente actualização” (p. 83).

Porém, também as famílias, os bibliotecários ou qualquer outro adulto-mediador têm essa responsabilidade. Embora se trate de uma tarefa um pouco complexa, hoje em dia temos algumas entidades de referência como a *Casa da Leitura* e o *Plano Nacional de Leitura* que nos ajudam nesta tarefa. Porém, a selecção oferecida por estas entidades não descarta, por parte do adulto-mediador, uma selecção criteriosa adequada ao(s) seu(s) destinatário(s), bem como um olhar atento e crítico no que concerne à qualidade estético-literária dos livros.

Neste sentido, Zilberman (1994), citada por Lima, Girotto e Souza (2012), salienta a qualidade dos signos verbal e icónico como um aspeto fulcral no momento da selecção, considerando que:

“A selecção advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para vinculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto (...). Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta selecção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e (...) distancia[-se da] (...) sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a[os] seus pequenos. E não é porque este ainda não alcança o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor”(p. 202).

Também Rui Marques Veloso (2003) enumera alguns aspetos a ter em conta na definição de um bom livro:

“Quando procuramos definir o que é um bom livro para crianças temos de ter em conta que ele é o resultado do trabalho criativo de um escritor, de um ilustrador, de uma equipa de design, complementado pelo trabalho do editor e dos seus assessores (p. 3).”

Costa (2008) refere, ainda, que “para realizar uma correcta selecção há que conhecer o livro infanto-juvenil e, particularmente, aprender a lê-lo, desvendando o que nos oferece para além de uma leitura linear” (p. 410).

No entanto, as palavras destes autores não nos parecem totalmente esclarecedoras. Teresa Mergulhão (2009) vai mais longe, elencando uma série de atributos que, na sua opinião, um bom livro deve ser detentor. Assim, de uma forma sintética, um livro de qualidade estético-literária é aquele que:

- a) Desperta o gosto pelo livro e pela leitura;

- b) Utiliza uma linguagem adequada aos interesses e níveis de leitura da criança, possibilitando o desenvolvimento de competências linguísticas várias, através do enriquecimento lexical e do progressivo alargamento das estruturas sintáticas ao nível do discurso;
- c) É detentor de uma ilustração pertinente, apelativa, com valor artístico, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da sensibilidade estética;
- d) Apresenta coerência e harmonia na relação entre texto verbal e texto gráfico-plástico;
- e) Contribui para o alargamento das experiências da criança, desenvolvendo o seu espírito crítico e a sua capacidade reflexiva;
- f) Incute aspetos e valores inscritos na área da formação pessoal e social, de modo a facilitar a integração da criança na sociedade;
- g) Permite que a criança se identifique com o livro, através de experiências vividas ou situações imaginadas;
- h) É adequado à faixa etária, ao nível de desenvolvimento e às características individuais da criança;
- i) Surpreende, seduz, provoca emoções, espanto e deslumbramento.

Mergulhão (2008) esclarece que “um bom livro para crianças não precisa, obviamente, de obedecer a todos os requisitos apontados, mas se nele existir uma coerência intersemiótica que o permita perceber como verdadeiro objecto estético será indubitavelmente um livro de qualidade - também literária” (p. 49).

Leonor Riscado (2001) insiste, contudo, na ideia de que a qualidade estético-literária é fundamental, atribuindo ao adulto-mediador um papel crucial na seleção dos livros, evidenciando que se *torna urgente* “(...) que todos aqueles que têm um papel importante na formação das crianças se consciencializem de que a qualidade na literatura infantil é um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos e interventivos” (p.2).

Assim, é inquestionável a importância de o adulto-mediador efetuar uma seleção criteriosa, porém não deve ser negado à criança o direito à escolha livre e autónoma do livro que pretende desvendar, pois “(...) os gostos do adulto não são grosso modo coincidentes com os da criança. Por isso, a criança deve ter a liberdade de selecionar as suas próprias leituras” (Mergulhão, 2007, p. 336).

4. Gestos

Para além da importância atribuída à seleção de livros, os adultos-mediadores - familiares, educadores, professores, bibliotecários - também detêm um papel crucial na qualidade das interações que a criança estabelece com a Literatura Infantil. Nesta linha de pensamento, Mesquita (2011) refere que:

“A figura do mediador é importante e necessária, porque faz a ponte entre os livros e os primeiros leitores e facilita o diálogo entre ambos. Desta forma, a criança não só se diverte, como também se informa. Em pouco tempo, a criança gostará das histórias e dos livros e, certamente, quererá ler sozinha. A partir daqui, a criança terá acesso a uma quantidade de informações e de conhecimentos” (pp. 3-4).

Por vezes, alguns familiares (pela sua in experiência nesta área) acabam por possibilitar o contacto com a linguagem verbal e menosprezar as características da ilustração. Assim, é importante que as famílias se informem, junto de especialistas nesta área (educadores, professores e bibliotecários), e adquiram estratégias para melhorar o nível de qualidade dos momentos em torno do livro infantil, pois só assim poderão aceder à verdadeira riqueza da obra literária. Rui Marques Veloso (2005) evidencia o valor indubitável dos momentos de partilha em torno do Literatura Infantil, entendendo-os como um *investimento altamente rendível*:

“As famílias, compreendendo que têm o privilégio de alimentar a imaginação das crianças e de fortalecer os laços de afecto que unem os seus elementos, têm de preservar espaço para contar ou ler histórias, porque isso representa um investimento no curto prazo, mas fundamentalmente no Futuro” (p. 6).

No mesmo sentido, Mesquita (2006) ressalta a necessidade de as famílias incluírem hábitos de leitura no seu quotidiano, onde a partilha do livro faz parte das suas vivências, pois:

“Se a leitura é uma viagem fantástica cheia de surpresas, será preciso que a família conquiste esse acto de ler histórias. Através da leitura, a família vai possibilitar, à criança, chegar às questões práticas que a leitura proporciona, estimulando a vivência de emoções e revelando uma realidade simbólica que, certamente, será fascinante” (p. 22).

Por sua vez, também o jardim de infância e a escola devem estar conscientes do seu papel na missão de “(...) formar futuros leitores, pessoas que se confrontem, que aprendam, que sonhem e se emocionem com os livros, ocupando por isso, a literatura para a infância um lugar de destaque na sala de atividades [e na sala de aula]” (Brito, 2004, citada por Brito, 2007, p. 587).

Neste sentido, importa que os educadores e os professores reconheçam o indubitável valor patenteado no nobre ato de ler para as crianças, reconhecendo que “(..) a Literatura Infantil desenvolve as competências linguísticas, emotivas, sociais e cognitivas da criança e a imaginação (que não serve só para fazer composições bonitas) alimenta a criatividade” (Veloso, 2001, p. 62). Enquanto mediador do processo educativo o educador/professor deve envolver a criança em situações sistemáticas de partilha do livro que despertem nela o deslumbramento e a curiosidade pelo mundo da Literatura Infantil. Desta forma, será um prazer descobrir as aventuras, os mistérios, as emoções, os sentimentos, os valores e as atitudes que perpassam em cada obra literária, bem como aprender a ler ou aperfeiçoar a leitura.

Sem dúvida que ouvir ler em voz alta conduz a criança aos caminhos da aventura, mas para isso é necessário que o mediador percorra esses mesmos caminhos, deixando-se envolver na magia transformadora do carácter dialógico do texto e da ilustração, demonstrando uma preparação prévia e prazer no momento de partilha do livro. Neste sentido, consideramos que a preparação da leitura não deve ser deixada ao acaso, visto que:

“Ler ou contar histórias exige ensaio e conhecimento efectivo do texto. Um namoro prévio com o texto escolhido é aconselhável para que a leitura o valorize na sua natureza estética. Quem lê tem de sentir as palavras na boca, qual manjar a ser degustado para gáudio dos ouvintes; estes sentirão a melodia das palavras e o bem-estar dessa recepção” (Veloso, 2005, p. 5).

Entre as diversas práticas educativas que podem alimentar o amor pelo livro e o prazer pela leitura, enfatizamos a divulgada *Hora do Conto*, pela sua dimensão afetiva, pela magia e pela riqueza que este momento acarreta. A este respeito, Teresa Mendes (2013) partilha o seu encantamento por este momento maravilhoso, belo e fascinante:

“A Hora do Conto é, no jardim de infância, o momento ideal para estimular esse amor e despertar nos mais novos o prazer da leitura, devendo tornar-se um ritual, um momento mágico onde todos se silenciam para escutar, para saborear as palavras, para sentir no corpo e na alma o estremecimento que a leitura apaixonada proporciona. Esse amor deverá ser cultivado ao longo da vida e a escola não se pode demitir dessa função” (p. 38).

O documento orientador para educadores de infância *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância* (2008) refere a diversidade de práticas educativas que o educador pode desenvolver a partir do livro, salientando que:

“(...) é importante não só o trabalho de preparação da leitura da história, como também a continuidade desse trabalho, as questões que se lançam e os apoios à sua compreensão. A riqueza das interações com a leitura promove-se também com as atividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história. Nem todas as histórias têm de ser exploradas do mesmo modo e com a mesma profundidade, até porque nem todas têm as mesmas características nem o mesmo interesse para a criança ou grupo” (Mata, 2008, p. 80).

Desta forma, importa desenvolver uma ação educativa que vise a interação das crianças com o livro de forma sistemática e diferenciada, de modo a que o grupo não associe o livro a momentos forçados, enfadonhos e desinteressantes, antes pelo contrário, que os associe a momentos de verdadeira fruição. A ação do educador neste campo influenciará fortemente a forma como as crianças se relacionam com o livro, bem como o modo como se comportam em espaços destinados à leitura (nomeadamente, o cantinho da leitura).

Dado que a organização do espaço detém uma importância crucial no desenvolvimento do currículo (Hohmann, Banet & Weikart, 1995; Niza, 1998), o educador deve garantir uma boa gestão do cantinho da leitura, enriquecendo-o e dinamizando-o, através da introdução sistemática de livros que as crianças ainda não conhecem, da construção de livros, da exploração de diversos tipos de livros, da implementação de projetos de incentivo à leitura.

No que se refere às práticas educativas a desenvolver no 1.º CEB, o *Programa de Português do Ensino Básico* entende que “(...) neste ciclo, a razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal, ele pode, no entanto, ser objecto de leitura orientada ou constituir-se como pretexto para a realização de actividades que o prolonguem ou o recriem” (ME, 2009, p. 64). Assim, a obra literária deve ser abordada de forma motivante e diversificada, de modo a que seja possível, aos alunos, descobrir, compreender e interpretar a mensagem plurissignificativa contida nos livros. Se, nos momentos de contacto com a Literatura Infantil, o professor recorrer ao questionamento para destacar aspetos determinantes para que a turma possa aceder à mensagem que a obra literária veicula, os alunos vão desenvolvendo, gradativamente, a competência linguística, a sensibilidade estética e o pensamento crítico (Mesquita, 2007; Veloso, 2007).

Embora os livros inscritos no paradigma da Literatura Infantil sejam instigadores do desenvolvimento cognitivo, pessoal e social da criança, “eles não podem nem devem ser objecto de uma instrumentalização ou de uma didactização” (Balça, 2008, p. 2), pois o “excesso de didactismo (...) desvirtua a natureza e a dimensão estética do texto literário, despojando-o da sua riqueza plurissignificativa” (Mergulhão, 2007, p. 330). Desta forma, importa desenvolver uma abordagem que valorize o valor estético-literário da Literatura Infantil, envolvendo a criança ativamente no processo de descodificação e construção do sentido do texto e da ilustração, disponibilizando um espaço de tempo para dialogar sobre as suas características, isto é, para construir atos de comunicação extremamente ricos e enriquecedores para o desenvolvimento dos diversos intervenientes. Para Cerrillo (2007), o “processo de construção do sentido resultante da comunicação literária corresponde e, ao mesmo tempo, coincide com o processo de construção de identidade, porque nos dois casos trata-se de construir sentidos que constituem marcos de referência para interpretar o mundo” (p. 15).

De um modo geral, para a compreensão, interpretação e construção dos significados implícitos na obra literária é necessário um saber específico⁹ que surge da experiência de leitor. Desta forma, os educadores e os professores, durante a abordagem à Literatura Infantil, devem ajudar as crianças a adquirir e desenvolver técnicas de descodificação da mensagem intersemiótica. Isto é, devem ajudar a formar leitores autónomos, pois é “(...) precisamente este poder de ler que vai

⁹ Segundo Veloso (2007), é necessário educar o olhar.

garantir à criança o acesso ao sentido dos enunciados escritos e paralelamente à sua dimensão simbólica, indispensável a uma maturação que se deseja equilibrada e harmoniosa” (Veloso, 2007, p. 658).

Quando os educadores/professores solicitam a participação ativa das crianças, essa estratégia contribui largamente para a formação de leitores proficientes e críticos, tal como explicita Teresa Mergulhão (2011):

“Ora, justamente, a participação activa do leitor infantil neste dinâmico processo hermenêutico de interpretação do lido afigura-se imprescindível para estabelecer os alicerces de uma verdadeira competência leitora que facilitará a entrada gradual na literatura adulta, porque a criança, nomeadamente através do desenvolvimento da sua capacidade inferencial, aprende a desautomatizar o seu olhar e a percorrer os trilhos que lhe são propostos ou insinuados, quer pelo texto quer pelas ilustrações” (p. 2).

Assim, importa que aqueles que medeiam a relação da criança com o livro – familiares, educadores, professores, bibliotecários, entre outros agentes educativos – tenham em conta as virtudes das práticas de leitura, incluindo-as no planeamento do seu quotidiano, uma vez que:

“fazer viver a leitura é ligar o livro à vida da criança, sem o limitar à aprendizagem e ao espaço escolar. É, longe das censuras e dos argumentos intelectuais, desvelar o interesse e o prazer da leitura, partilhá-los e discuti-los com ela. E é, finalmente, correr o risco de que, em qualquer lugar, a qualquer momento, o livro e o jogo da leitura possam estar presentes; sujeitos ao capricho de cada criança, para um breve encontro ou para uma longa conversa” (Saviez, 1988, citado por Gomes, 2007, p. 10).

Outro aspeto que os educadores/professores devem ter em conta é a dinamização, o incentivo e a motivação das crianças e das famílias para a utilização da área dos livros – cantinho da leitura/biblioteca da sala, biblioteca escolar, bibliotecas públicas¹⁰ - visto que estes espaços são fundamentais para o desenvolvimento de hábitos próprios dos leitores eficientes: o respeito e a valorização destes espaços, a compreensão progressiva das funcionalidades da leitura e o aperfeiçoamento de competências essenciais à emergência/progresso da leitura e da escrita. Ainda neste âmbito, julgamos fundamental alertar os animadores, os bibliotecários e os educadores/professores para a importância do seu papel na dinamização destes espaços através da organização de “eventos significativos e enriquecedores” que visem o envolvimento da comunidade, pois desta forma “(...) a escola estará a

¹⁰ entre outros espaços de promoção e animação à leitura integrados no meio envolvente. O educador/professor pode, ainda, sugerir às famílias a sua participação em programas/eventos em torno da Literatura Infantil, bem como possíveis formações que as ajudem a efetuar escolhas fundamentadas e a melhorar a sua função de mediador entre a criança e o livro.

contribuir decisivamente para esbater dificuldades no acesso à cultura e a contribuir para a construção de referências culturais partilhadas” (ME, 2009, p. 67).

A importância da valorização do meio envolvente por parte do educador e o reconhecimento de que a criança é influenciada pelo meio enquadram-se na perspetiva de aprendizagem sistémica e ecológica, destacada pelo Ministério da Educação, nas *OCEPE*:

“A abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo intencional às características e necessidades das crianças e adultos. Constitui ainda um instrumento de análise para que o educador possa adoptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha (ME, 1997, p. 33).”

Nesta sequência de ideias, também em contexto 1.ºCEB é valorizada esta abordagem educativa, na medida em que reconhece o papel crucial dos parceiros educativos na promoção da qualidade educativa. Neste sentido, o sistema educativo propõe a construção de contextos educativos abertos à comunidade, de modo a promover o desenvolvimento do aluno numa perspetiva globalizante (Decreto-Lei n.º 75/2008; Lei n.º 49/2005).

Um outro aspeto que deve merecer a atenção de educadores e professores é a exploração das obras literárias numa perspetiva integrada, ou seja, enquadradas em percursos de ensino e aprendizagem transversais às diversas áreas do conhecimento. A articulação entre as diversas áreas do conhecimento, o cumprimento dos princípios didatológicos e a sequenciação didática são elementos fundamentais para favorecer a construção do conhecimento de forma integrada. Numa lógica de articulação de conhecimentos, pretende-se que a criança construa um conhecimento prático, de modo a facilitar a aplicação “(...) de conhecimento para resolver diferentes situações que lhe são propostas ou que, eventualmente, aparecem no seu quotidiano” (Cinel, 2004, p. 33).

Também no *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância* se refere que cabe ao educador planificar “(...) actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (*Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, II, ponto 2, alínea d*). No mesmo sentido, o *Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico* considera que o professor “(...) desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (*Anexo n.º 2, II, ponto 1*).

O sucesso das práticas educativas exige do educador/professor esta postura reflexiva, levantando questões-problema, que incitem o profissional da educação num processo de investigação, com o intuito de adequar as suas práticas educativas ao grupo e ao contexto com que se depara, processo este que prescreve uma série de

procedimentos metodológicos. Assim, ao encontro de uma educação de qualidade, o educador/professor procura aperfeiçoar a sua “(...) prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei 240/2001, V, ponto 1).

PARTE II - PESQUISA DE CAMPO

“A investigação-ação (...) pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adequadas às situações com as quais trabalham”. (Sanches, 2005, p. 127)

CAPÍTULO VI - METODOLOGIA GERAL DE INVESTIGAÇÃO

1. Investigação-ação

A investigação-ação assume-se, no campo da educação, como uma modalidade da investigação na qual o investigador desempenha um papel ativo (Bogdan & Biklen, 1994), como meio de encontrar respostas positivas para um determinado dilema do contexto educativo. A investigação-ação caracteriza-se por ser um processo moroso, exaustivo, mas, simultaneamente, interessante e emancipador do conhecimento profissional, pois o investigador é conduzido a percorrer trilhos de constante questionamento, de exaustivas pesquisas, de estimulante experimentação, de sistemática avaliação e de uma cautelosa recolha, análise e reflexão de dados. Desta forma, trata-se de um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Grundy & Kemmis (1988), citados por Máximo-Esteves (2008), definem a investigação-ação educacional como:

“(…) um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeadas, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança” (p. 21).

Por sua vez, Isabel Alarcão (2001) entende que “(…) a investigação-acção, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida (...) [e] desenvolvida” (p. 8).

Esta metodologia pode enquadrar-se numa abordagem qualitativa e/ou numa abordagem quantitativa, dependendo da forma como o investigador planeia, desenvolve, avalia e reflete no decurso do processo de investigação-ação. Para Bento (2012), a investigação qualitativa:

“(…) foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares” (pp. 41-42).

Tendo em conta o papel ativo do educador/professor e da criança/aluno na construção heurística do conhecimento que atribui novos sentidos às aprendizagens da criança, às formas de agir dos profissionais e, conseqüentemente, à construção da qualidade em educação, a abordagem qualitativa tem assumido grande destaque no campo educacional. Segundo Bodgan e Biklen (1994), “a abordagem da investigação

qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49). A dimensão descritiva e interpretativa da abordagem qualitativa da investigação vê no educador/professor um importante *instrumento* de recolha de dados pelo tempo que disponibiliza e investe na observação, no planeamento, na experimentação, na (re)formulação e na reflexão, pois enquanto profissional, o professor deve procurar “ (...) compreender os indivíduos, os contextos, as ações, as políticas (...), com vista a uma melhoria das práticas, num processo de tomada de decisões que é continuamente avaliado” (Moreira, 2004, p. 664).

Assim, reconhecendo que os contextos educativos e as interações que neles ocorrem apresentam um carácter extremamente complexo, compete ao educador/professor assumir uma postura reflexiva e responsiva como forma de construir caminhos rumo à qualidade educativa. No mesmo sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), citado por Formosinho (2009), enfatizam:

“O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional. (...) [É] construído em contextos culturais, sociais, educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história da vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intrapessoal” (p. 34).

Sanches (2005) considera que o educador/professor, ao questionar-se e ao questionar os contextos educativos, de uma forma contínua e sistemática, está a construir gradativamente um conhecimento prático que o ajuda a fundamentar a ação que irá desenvolver “(...) o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso” (p. 130). Para além disso, a partilha do conhecimento produzido com os diversos intervenientes educativos não só facilita a compreensão do contexto educativo, como também promove o encontro de “respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha” (p. 130) e, deste modo, constrói “um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo” (p. 130).

Tendo por base o questionamento, a reflexividade e o seu papel decisivo na qualidade das aprendizagens das crianças/alunos, realça-se a importância de o educador/professor se assumir como um verdadeiro investigador e de enveredar no campo da investigação-ação. Isto é, de se aventurar num percurso de investigação-ação para o qual tem de estar disposto “(...) a manter e a prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (Dewey, 1959, citado por Alarcão, 2001, pp. 8-9). É imperioso *formular questões de investigação*, visto que este aspeto se assume o *ponto de partida* para o desenvolvimento de qualquer investigação. O *design* da investigação-ação

corresponde a um processo de planeamento flexível, ação, reflexão, avaliação e comunicação sobre a prática pedagógica de modo a refletir uma melhoria a nível da prática profissional e da qualidade em educação (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, a reflexividade, a pesquisa, a experimentação e a constante indagação assumem-se como condições necessárias para aprofundar os conhecimentos a nível da investigação-ação e dos modelos didatológicos da educação contemporânea.

McKeran (1998), citado por Marchão (2011), considera que a investigação-ação:

“é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de ação – incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. A investigação-acção é uma investigação científica e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (p. 5).

No decurso do projeto de pesquisa, o investigador pode incluir nos seus estudos um conjunto de técnicas e instrumentos que o auxilie na tarefa de recolha de dados, como forma de favorecer a compreensão e a interpretação de um conjunto de informação e/ou documentação que constituirá o enfoque da reflexão e o ponto-chave do diálogo a desenvolver com a equipa educativa e que determinará o sentido da sua prática educativa.

Em suma, a investigação-ação valoriza a natureza colaborativa dos processos de indagação, o que não só possibilita aumentar a qualidade dos modelos didatológicos, como também promove o desenvolvimento de um pensamento crítico, transformador e emancipador da ação profissional do educador/professor. Desta forma, entende-se a investigação-ação como “questionamento sistemático da prática com a finalidade de aprofundar a compreensão de situações educativas para promover a mudança e a inovação” (Carr & Kemmis, 1986, citado por Marques, Moreira & Vieira, s.d., p. 620).

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.1. Observação participante

A observação é uma importante técnica de recolha de dados, que nos permite refletir e compreender comportamentos e atitudes de indivíduos, assim como características de um determinado contexto. O recurso a esta técnica de recolha de dados “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. (...) A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Desta forma, construímos conhecimentos relativamente a uma realidade, podendo ser este processo facilitado quando efetuamos uma observação participante.

O investigador recorre à observação participante quando interage com os sujeitos que está a observar, de modo a inferir dados de acordo com os seus objetivos e questões de investigação. Caso contrário, designa-se de observação não participante, isto é, quando o observador atenciosamente capta dados e situações pertinentes, através da visão e da audição.

Tanto a observação participante como a observação não participante podem ser de natureza direta ou indireta.

2.1.1. Notas de campo

As notas de campo resultantes da observação permitem ao observador registar incidentes críticos, aspetos de reflexão, dúvidas e sentimentos presenciados em contexto educativo. De carácter claramente descritivo, deve ser realizada de uma forma clara e fidedigna, encontrando-se em concordância com a realidade observada. Neste sentido, Máximo-Esteves (2008) define as notas de campo como “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88).

2.1.2. Registo fotográfico

A utilização do registo fotográfico é muito útil, uma vez que é através dele que conseguimos apresentar dados de extrema importância de uma forma nítida e sintetizada, evitando uma descrição exaustiva. É através deste tipo de registo que conseguimos demonstrar inúmeros aspetos, como emoções, comportamentos, facilidades/fragilidades dos sujeitos em observação e sucesso/insucesso das práticas educativas. Essus (1995) destaca a riqueza contida numa “imagem fotográfica” ao referir que é um elemento que “revela aspectos da vida material, de um determinado passado, que a mais detalhada descrição verbal não daria conta (p. 25).”

Na investigação, a fotografia assume-se como documentação essencial para que mais tarde possamos refletir sobre a informação que retrata, refletindo sobre ela e correlacioná-la com outros dados, de modo a que o espírito interpretativo do investigador suscite dúvidas e hipóteses que mais tarde possam ser promotoras de conhecimento profissional. Segundo Máximo-Esteves (2008), “as imagens registadas não pretendem ser trabalho artístico, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (p. 91).

Este autor chama a atenção para a necessidade de proceder de forma ética, como, por exemplo, o pedido de autorização aos encarregados de educação, a impossibilidade de reconhecer a criança (ao tapar a seu rosto), garantindo o anonimato dos sujeitos de investigação.

2.1.3. Registo gráfico

Os documentos elaborados pelas crianças/alunos constituem um importante registo gráfico, imprescindível para a construção de conhecimentos sobre os seus processos de aprendizagem e do seu nível de envolvimento nas atividades propostas.

Consistem, ainda, num registo bastante significativo para a inferência de conclusões da investigação em curso. Relativamente a este aspeto, Máximo-Esteves (2008) refere que:

“A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos. (...) Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação” (p. 92).

O cuidado demonstrado pelo *professor-investigador* ao recolher, interpretar e refletir sobre a documentação produzida pelas crianças é, sem dúvida, enveredar num caminho que conduzirá ao progresso e ao sucesso da criança/aluno, bem como à emancipação do docente (Lino, 1998).

2.1.3. Escalas de avaliação: ECERS-R e ELLCO

A ECERS-R (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância) é um importante instrumento de avaliação do ambiente em Educação Pré-Escolar que permite a qualidade de ambientes educativos, valorizando questões como a diversidade cultural, as necessidades individuais de cada criança e, consequentemente, promovendo uma educação inclusiva.

Para a avaliação do ambiente educativo, a ECERS-R contém sete subescalas: Espaço e Mobiliário; Rotinas e Cuidados Pessoais; Linguagem-Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; Pais e Pessoal. Os itens são cotados numa escala de 7 pontos com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (exemplar). A observação é a principal estratégia de recolha de dados utilizada para a cotação dos itens; no entanto, podem realizar-se entrevistas, tendo como base as questões propostas pela ECERS-R, de forma a complementar as informações previamente recolhidas.

Segundo Harms, Clifford e Cryer (2008), os níveis de qualidade propostos pela ECERS-R baseiam-se em:

“(...) definições atuais de boas práticas e em investigação que relaciona a prática com os resultados das crianças. (...) o alvo de atenção centra-se nas necessidades das crianças e na forma de satisfazer essas necessidades” (p. 6).

Na nossa perspetiva, a utilização de uma das fichas que integra a subescala Pais e Pessoal da escala ECERS-R (38. Condições para pais) revela-se um contributo para a análise reflexiva do ambiente educativo, bem como para a qualidade das práticas educativas desenvolvidas, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como em contexto de 1.º CEB. Desta forma, dado que constitui um importante referencial sobre a qualidade do espaço educativo, nomeadamente no que diz respeito às condições oferecidas aos pais/famílias, consideramos pertinente a sua utilização neste processo de investigação-ação que impulsionou a construção de caminhos para a qualidade educativa.

Por sua vez, a *ELLCO* (Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos)¹¹ é um conjunto de instrumentos de observação, originalmente desenvolvida nos Estados Unidos por Smith, Dickinson, Sangeorge e Anastasopoulos (2002), que permite avaliar a qualidade do ambiente, do espaço e das práticas educativas inerentes ao desenvolvimento de competências em contexto de Educação Pré-Escolar.

A *ELLCO* é constituída por duas escalas:

- uma que possibilita a avaliação do ambiente geral da sala de aula subdividindo-se em duas subescalas – estrutura da sala de atividades e currículo;
- e outra que permite avaliar a qualidade do ambiente, espaço e práticas educativas inerentes ao desenvolvimento da linguagem e da literacia, em contexto de Educação Pré-Escolar, subdividindo-se em três subescalas - avaliação do ambiente de literacia, livros e leitura dos livros e abordagem à aprendizagem da escrita.

Importa ainda referir que cada subescala é composta por vários itens cotados numa escala de 5 pontos com descritores para 1 (deficiente), 2 (inadequado) 3 (básico), 4 (bom) e 5 (exemplar).

Em síntese, a *ELLCO*, para além de permitir a avaliação do nível de qualidade do desenvolvimento da linguagem e da literacia em contexto de Educação Pré-Escolar, consiste ainda num importante instrumento de trabalho para todos os educadores de infância, facilitando o planeamento de práticas educativas de qualidade. Por sua vez, pode constituir um importante referencial para construir um ambiente promotor de competências literácitas em contexto de 1.º CEB. Para tal, é apenas necessária a sua

¹¹ Tradução de Carla Cardoso.

adaptação a este nível de ensino, bem como à faixa etária e às características individuais dos alunos. Neste sentido, pareceu-nos pertinente a aplicação da Escala “*Livros e Leitura de Livros*”, quer em contexto de Educação Pré-Escolar quer em contexto de 1.º CEB, de modo a facilitar a reflexividade sobre as características da sala de atividades/aula enquanto ambiente promotor das literacias. As suas orientações revelam-se ainda determinantes na fundamentação das condições criadas (reorganização do espaço, material disponibilizado) para dissipar a problemática identificada neste processo de investigação-ação.

2.2. Inquérito

2.2.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário constitui um importante instrumento de recolha de informação de acordo com os objetivos e questões de investigação, possibilitando ao investigador confrontar os diversos pontos de vista dos sujeitos envolvidos na investigação.

Hill e Hill (1998) referem que “é fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário”. Os autores entendem que a elaboração do questionário vise a área geral em estudo, os objetivos e as questões-problema¹², as secções e as perguntas do questionário, bem como métodos para analisar os dados.

Deshaies (1992) evidencia as características de um inquérito por questionário referindo que “(...) as questões colocadas abrangem um tema de interesse dos investigadores, não havendo interação directa entre estes e os inquiridos” (p. 55).

As questões incluídas no questionário possibilitam apurar factos, opiniões, atitudes, preferências, valores, satisfações, razões, motivos, esperanças, crenças; no entanto, tudo depende do *objetivo geral* da questão, ou seja, do tipo de informação que a pergunta solicita (Hill & Hill, 1998).

De acordo com a perspetiva dos autores, importa distinguir dois tipos de questões:

Questão aberta – Neste caso, espera-se do inquirido um discurso pessoal - *com as suas próprias palavras* - que possibilita a inclusão de detalhes e de informação inesperada, o que enriquece os dados recolhidos. Porém, “as respostas são mais difíceis de analisar numa maneira estatisticamente sofisticada” (p. 17) e exigem uma análise interpretativa, o que torna a análise dos dados um processo moroso e complexo;

Questão fechada – Neste tipo de questão, o inquirido “(...) tem de escolher entre respostas alternativas escritas pelo autor” (p. 16), revelando-se fácil aplicar a análise estatística dos dados de uma forma sofisticada.

¹² Podendo ser apenas uma.

No que se refere especificamente ao questionário utilizado nesta investigação, a maioria das questões do instrumento aplicado são de resposta fechada, definidas de acordo com uma escala ordinal, designadamente a *escala de likert*. Deste modo, para a análise dos dados recolhidos é aconselhável a *análise de variância de Friedman*, que se processa em duas etapas: reunião dos dados numa tabela síntese e apresentação dos dados através de um *software* que possibilite trabalhar dados estatísticos (Hill & Hill, 1998) – como o *SPSS* e o Microsoft Office Excel¹³.

Em suma, de acordo com Coutinho (2005), um inquérito por questionário é uma forma de inquirir os sujeitos - sem estabelecer contacto direto com os mesmos-, como forma de recolher um conjunto de informações significativas relativas ao fenómeno educativo em estudo.

2.2.2. Inquérito por entrevista

A entrevista é uma importante estratégia de recolha de informação, que permite ao investigador, com recurso ao ato comunicativo, conhecer o ponto de vista de um sujeito relativamente a uma determinada temática. Este ato comunicativo é guiado por um instrumento, o guião da entrevista, que prevê uma situação comunicativa com objetivos pré-estabelecidos, mas que valoriza a autenticidade das respostas do entrevistado. Neste sentido, Sellitz (1987) enfatiza justamente que “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (p. 644).

As entrevistas às crianças constituem uma estratégia de recolha de dados recente que se encontra de acordo com as conceções atuais que valorizam as crianças na sociedade. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) valorizam a criança na sociedade, reconhecendo a sua capacidade de “compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social” (p. 6). Assume-se, assim, como o instrumento metodológico que valoriza a voz da criança e lhe atribui um papel ativo na (re)construção do conhecimento sobre a sua própria forma de aprender (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2007).

Para entrevistar as crianças, pensamos ser pertinente utilizar entrevistas semiestruturadas, uma vez que possibilitam a clarificação de informações e a construção de conhecimentos sobre as experiências das crianças. Neste caso, o entrevistador deve criar um clima facilitador, acolhedor e familiar à criança de modo a promover o seu envolvimento na conversa e na elaboração de respostas, pois uma boa entrevista “[...] não deve ser só um perguntar e outro responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interação” (Vasconcelos, 1997, p. 58).

¹³ Quando se trata de um conjunto de dados pouco extenso.

As questões de resposta fechada apresentam um carácter objetivo e claro sobre a opinião do sujeito relativamente ao enfoque da questão. Contudo, consideramos que as questões de resposta aberta são fundamentais para a clareza e a compreensão da perspectiva do(s) inquirido(s). Desta forma, consideramos que ambas se complementam, uma vez que não só facilitam o trabalho do entrevistador, como também lhe dão mais credibilidade. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) salientam que “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam[, apenas,] ser respondidas *sim* e *não*, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (p. 136).

Segundo a autora Lúcia Máximo-Esteves (2008), o gravador áudio é um importante instrumento para o registo da entrevista¹⁴ uma vez que permite “(...) o registo integral da conversação, de modo que o entrevistado fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista” (p. 102).

Contudo, Ludke e André (1986) recomendam que o entrevistador observe, atenciosamente, “toda uma gama de gestos, expressões, entoações, sinais não-verbais, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (p. 36). Importa, portanto, que no momento da transcrição da entrevista, isto é, no momento em que o entrevistador transforma o discurso oral em discurso escrito, sejam valorizados todos os elementos de comunicação não-verbal, de modo a ampliar a compreensão do significado das narrativas (Máximo-Esteves, 2008).

Por último, as entrevistas destinadas às crianças exigem por parte do entrevistador um cuidado especial na seleção do espaço em que são efetuadas, devendo este proporcionar narrativas ricas, genuínas e sem interrupções. Para tal, importa que o entrevistador realize as entrevistas num contexto que seja familiar à criança, nomeadamente o contexto escolar, e que assegure a construção de um ambiente harmonioso, calmo, desinibido e propício à conversação.

¹⁴ Claro que antes da sua utilização deve ser pedida autorização ao entrevistado para o fazer, neste caso aos encarregados de educação.

PARTE III - PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

“A prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria. (...) portanto, o professor deve ser tratado não como um objeto de estudo, mas como intérprete de fenômenos educacionais”

(Malaguzzi, 1999, citado por Filho, s.d., p. 10)

CAPÍTULO VII - PERCURSOS E AVALIAÇÃO DOS CONTEXTOS

No ano letivo de 2011/2012, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, inscrita no 2.º semestre do 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico¹⁵, realizámos a prática supervisionada num jardim de infância integrado num Agrupamento de Escolas, o que nos possibilitou efetuar um estudo aprofundado do contexto educativo – grupo de crianças, sala de atividades, instituição, meio envolvente, documentos orientadores da instituição e do agrupamento e as práticas educativas observadas – promotor de um conjunto de conhecimentos cruciais para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre a ação em contexto. Neste sentido, durante um semestre letivo desenvolvemos em par pedagógico a prática supervisionada com um grupo de crianças inscrito com idades compreendidas entre os 4-5 anos de idade.

Na nossa perspetiva, o educador promove um desenvolvimento curricular de qualidade quando evidencia uma boa capacidade de gestão e adequação de todos os recursos e espaços que tem à sua disposição, com o intuito de enriquecer o processo educativo. Para que o desenvolvimento curricular seja, efetivamente, promovido, é fundamental que o educador respeite os documentos orientadores e normativos da Educação Pré-Escolar; contudo, deve adaptar as suas orientações teórico-práticas às características individuais das crianças e ao contexto educativo em que estas estão inseridas, possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas de sucesso. Assim, o ingresso neste percurso de cooperação, pesquisa, experimentação e indagação levou-nos a assumir uma postura investigativa, crítica e reflexiva, em prol da inovação didática. Nesta sequência de ideias, Dewey (1989) sublinha que o pensamento reflexivo do profissional favorece a compreensão da complexidade do contexto educativo, visto que caracteriza a reflexividade como “um estado de dúvida, de vacilação, de perplexidade, de dificuldade mental, em que se origina o pensamento e um ato de busca, de caça, de investigação, para encontrar algum material, que esclareça a dúvida, que dissipe a perplexidade” (p. 28) e que possibilite a construção de respostas ajustadas às especificidades de cada criança deste contexto educativo.

Neste sentido, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e responsiva possibilitou-nos verificar que o envolvimento das famílias nas práticas educativas não é menosprezado, contudo nem sempre a ação do educador permite uma colaboração sistemática e efetiva da família no processo educativo da criança. Ora, a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) é clara a este respeito:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família,

¹⁵ Ministrada pela Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Capítulo II, Artigo 2.º).

Efetivamente, o processo educativo da criança não deve ser fragmentado em dois contextos, que a nosso ver estão intimamente ligados - o contexto familiar e o contexto de jardim de infância -, tornando-se necessário um esforço por parte do educador em fomentar práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento da criança num ambiente harmonioso e saudável, sendo igualmente necessária uma resposta positiva por parte das famílias.

De uma forma sintética e clara, verificava-se, no contexto observado, uma grande dificuldade em promover o envolvimento da família nas práticas educativas propostas pelo jardim de infância, numa perspetiva cooperativa e participativa.

Dada a problemática em questão e a inegável importância do livro para o desenvolvimento da criança desde tenra idade, pareceu-nos pertinente propor a implementação de um conjunto de práticas educativas transversais a diversas áreas de conteúdo e em contextos diversificados (contexto de jardim de infância e contexto familiar), de modo a promover o envolvimento da família nas propostas educativas do jardim de infância, tendo como elemento aglutinador o livro.

Tendo em conta a questão-problema definida, foram delineados os seguintes objetivos da investigação:

- ✓ Caracterizar o contexto educativo em estudo (espaço físico e participantes);
- ✓ Conhecer as condições oferecidas às famílias para o seu envolvimento na vida do jardim de infância;
- ✓ Caracterizar o espaço educativo enquanto ambiente promotor da leitura;
- ✓ Avaliar o impacto dos projetos de ação desenvolvidos com as crianças e famílias, em torno da Literatura Infantil (Projeto *Saquinhas em Vai e Vem*, Hora do conto; contributo da família no desenvolvimento de uma abordagem sistémica e ecológica);
- ✓ Promover a utilização sistemática do cantinho da leitura – fomentando a novidade, possibilitando o encontro da criança com novos livros (de qualidade estético-literária), tendo como elemento mediador a família;
- ✓ Fomentar o envolvimento da família nas práticas educativas propostas pelo Jardim de Infância a partir do livro;

- ✓ Estimular o desenvolvimento sistemático de competências inscritas na área da Expressão e Comunicação;
- ✓ Observar o desenvolvimento de competências inscritas na área da Expressão e Comunicação, mais propriamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através de atividades transversais a diversas áreas de conteúdo;
- ✓ Descrever as opiniões das crianças, das famílias e da educadora do grupo face ao tema em estudo.

Numa segunda fase, no decorrer do ano letivo de 2012/2013, resolvemos estender a temática da investigação à PS1.ºCEB. De forma semelhante ao procedido em contexto educativo de Educação Pré-Escolar, após a nossa perfeita integração numa instituição (sede de um agrupamento) com oferta educativa para o 1.º CEB, onde desenvolvemos a PS1.ºCEB durante um semestre, realizámos uma análise reflexiva sobre os dados recolhidos em contexto educativo - grupo de crianças, sala de aula, instituição, meio envolvente, documentos reguladores da instituição e do agrupamento e as práticas educativas observadas – etapa esta que se revelou determinante no rigor científico demonstrado na relação teórico-prática, ou seja, na capacidade de adequação e ajustamento das linhas orientadoras e reguladoras do processo de ensino-aprendizagem decretadas pelos documentos normativos disponibilizados, quer pelo agrupamento de escolas quer pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC).

Analisando as características do Contexto Educativo e os benefícios do alargamento desta investigação, “O Livro como Elemento Promotor do Envolvimento da Família nas Práticas Educativas”, para a nossa profissionalização como uma oportunidade de mobilização, aprofundamento e construção de conhecimentos, decidimos enfrentar o desafio, procedendo à adequação de técnicas e instrumentos de recolha de dados e experiências a realizar neste contexto que nos permitissem alguma comparação de resultados. Desta forma, a questão central visava compreender o efeito de uma ação educativa que privilegie o envolvimento das famílias através do livro, no nível de desempenho dos alunos no final do 1.º CEB. Na nossa opinião, os resultados deste estudo foram um contributo para a compreensão da validade da nossa proposta enquanto prática promotora da qualidade educativa. A Literatura Infantil assumiu um papel determinante na promoção da qualidade das aprendizagens resultantes de uma ação educativa que valoriza o envolvimento das famílias, utilizando procedimentos de investigação-ação em prol da qualidade educativa neste campo, pesquisando, planificando, agindo, avaliando e refletindo sobre propostas de uma metodologia diferenciada e integrada.

No âmbito do trabalho de investigação desenvolvido, para responder à questão problema reformulada, revelou-se necessária a adequação dos objetivos da investigação:

- ✓ Caracterizar o contexto educativo em estudo (espaço físico e participantes);
- ✓ Conhecer as condições oferecidas às famílias para o seu envolvimento na vida da escola;
- ✓ Caracterizar o espaço educativo enquanto ambiente promotor da leitura;
- ✓ Avaliar o impacto dos projetos de ação desenvolvidos com as crianças e famílias, em torno da Literatura Infantil (Projeto *Saquinhas em Vai e Vem*, Projeto *A Maior Flor do Mundo*);
- ✓ Fomentar os momentos de leitura em família – promovendo a novidade, possibilitando o encontro do aluno com novos livros (de qualidade estético-literária);
- ✓ Melhorar os níveis de desempenho dos alunos através de práticas educativas que favoreçam o envolvimento das famílias nas práticas educativas a partir do livro;
- ✓ Estimular o desenvolvimento sistemático de competências inscritas na área da Língua Portuguesa;
- ✓ Observar o desenvolvimento de competências inscritas na área da Língua Portuguesa, mais propriamente no domínio da oralidade, da leitura e da expressão escrita, através de atividades transversais a diversas áreas de conteúdo;
- ✓ Descrever as opiniões das crianças, das famílias e da professora titular de turma face ao tema em estudo;
- ✓ Comparar os resultados obtidos com os gerados nas experiências realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar.

Após a definição da questão problema, procedemos ao planeamento do projeto investigativo e à seleção da metodologia, das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, de modo a facilitar a formulação de respostas adequadas ao problema levantado no âmbito da prática educativa. Desta forma, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008) afirmam que “a investigação-ação parte do pressuposto de que o

profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (pp. 9-10).

No desenvolvimento do percurso de investigação-ação, recorreremos a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Observação participante: assumiu-se como uma técnica fundamental em todo o processo educativo, constituindo o cerne para a elaboração das notas de campo, para a atribuição de significado à documentação produzida pela criança, para o registo fotográfico de elementos/momentos do quotidiano educativo relevantes para a descrição da ação educativa e para o preenchimento das escalas de avaliação e respetiva (re)organização do ambiente educativo de acordo com os seus referenciais.

- Inquérito:

Questionário: Este instrumento de recolha de dados – Anexo F (ponto 1/ponto 3), para o contexto de Educação Pré-Escolar; Anexo M (ponto 1/ponto 3), para contexto de 1.º CEB - teve como destinatários a educadora/professora envolvida na investigação, assim como as famílias de modo a compreender o seu ponto de vista sobre a temática explanada neste relatório e a permitir a reflexividade sobre a adequação das práticas educativas de envolvimento das famílias através do livro. Os seus resultados - sintetizados nos protocolos (Anexo F (ponto 2/ponto 4), para o contexto de Educação Pré-Escolar; Anexo M (ponto 2/ponto 4), para contexto de 1.º CEB) forneceram, como se presume, informações preciosas para a elaboração das conclusões desta investigação qualitativa e interpretativa;

Entrevista: Os guiões de entrevistas, os protocolos e as grades de análise de conteúdo (Anexo L) possibilitaram-nos obter, registar e compreender as conceções das crianças sobre o livro, sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola e sobre o impacto das atividades desenvolvidas através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola.

Dado que era objetivo do nosso estudo efetuar uma análise comparativa das conclusões geradas, pareceu-nos pertinente utilizar as técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados para o processo de investigação que decorreu em contexto de jardim de infância. Claro que se revelou necessária uma adequação dos instrumentos às especificidades do contexto educativo em questão, até porque se trata de dois contextos de educação distintos, porém os seus objetivos mantiveram-se. Importa referir que a entrevista foi apenas utilizada em contexto educativo de 1.º CEB, não tendo sido possível aplicar este instrumento de recolha de dados em contexto de Educação Pré-Escolar devido à falta da frequência das crianças no jardim de infância, uma vez que nos encontrávamos no final do ano letivo.

1. Contexto de Educação Pré-Escolar

1.1. Avaliação diagnóstica do contexto e dos participantes na investigação

Instituição

De modo a conhecermos e a caracterizarmos este contexto, recorreremos à observação participante e à análise reflexiva sobre a informação recolhida através da aplicação das Fichas do DQP¹⁶ (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), integradas no Dossier “Caracterização do Contexto Educativo” (2011/2012). Assim, as evidências recolhidas e a reflexão efetuada sobre os documentos orientadores da instituição e do Agrupamento de Escolas efetuada durante o período inicial da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) foram fundamentais para o planeamento de uma ação educativa que apresentasse um maior grau de adequação às especificidades do contexto educativo envolvido neste estudo.

A PSEPE desenvolveu-se numa instituição pública pertencente a um agrupamento integrado num espaço urbano. Trata-se de um estabelecimento de Educação Pré-Escolar capacitado à prestação de “serviços vocacionados para o atendimento à criança, proporcionando atividades educativas e apoio à família, designadamente no âmbito de atividades sócio-educativas” (*Art. 8, Cap. III, DL n.º 147/97, de 11 de Junho*). A coordenação deste estabelecimento é da responsabilidade de uma educadora do próprio jardim de infância; contudo, o desempenho desta função bem como o trabalho desenvolvido revelam-se favorecidos e facilitados pelo espírito cooperativo que caracteriza este contexto educativo.

Relativamente às instalações em que funciona, apresentam um bom nível de adequação e qualidade para as funções que desempenham, uma vez que foram construídas para este efeito (construção de raiz).

No que se refere às instalações do estabelecimento de Educação Pré-Escolar, podemos afirmar que o jardim de infância cumpre os requisitos explicitados na legislação referente à organização escolar, expressas no ponto 10, do *Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto*, uma vez que este dispõe das instalações mínimas exigidas:

“10 - Considerando que as diferentes atividades que se desenvolvem nas instalações dos estabelecimentos de educação pré-escolar, pedagógicas, educativas, organizativas, de gestão e de interação comunicativa implicam a exigência de ambientes diversificados, quer interiores quer exteriores, os espaços mínimos a considerar na criação dessas instalações são: a) Sala de

¹⁶ Para a análise que vamos apresentar, importa apenas salientar a Ficha do Estabelecimento Educativo e a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades. Contudo, durante o estudo do contexto educativo, foi também objeto de análise a Ficha refere à educadora e à auxiliar de ação educativa.

atividades; b) Vestiários e instalações sanitárias para crianças; c) Sala polivalente; d) Espaço para equipamentos de cozinha, arrumo e armazenamento de produtos alimentares; e) Gabinete, incluindo espaço para arrecadação para material didático; f) Espaço para arrumar materiais de limpeza; g) Instalações sanitárias para adultos; h) Espaços de jogo ao ar livre”.

A tabela 2 facilita a compreensão relativamente à organização das infraestruturas:

Tabela 2 - Infraestruturas da instituição como elementos promotores da qualidade educativa

		Características do espaço	Aspetos promotores de qualidade educativa
Infraestruturas da instituição	Hall 1	<ul style="list-style-type: none"> - A acessibilidade a este espaço é efetuada pela porta principal da instituição; - Contém um expositor com informação do interesse dos diversos intervenientes educativos (como o Plano Anual de Atividades, horário de funcionamento, organização das salas de atividades, informação pontual, entre outras.); - Espaço onde são expostos alguns trabalhos das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço que facilita a comunicação entre o jardim de infância e os diversos intervenientes educativos.
	Hall 2 (Hall e respetivo corredor)	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece ligação com diversas divisões da instituição: secretaria/ sala administrativa, espaço de arrumos, instalações sanitárias para adultos, 7 salas de atividades, refeitório e instalações sanitárias para crianças; - Espaço utilizado para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças; - Espaço amplo e arejado propício ao desenvolvimento de atividades conjuntas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecimento da relação jardim de infância/família, ao possibilitar o conhecimento do trabalho desenvolvido em contexto educativo; - Espaço propício ao desenvolvimento de competências inscritas na área da formação pessoal e social, privilegiando a socialização e a cooperação.

	<p>7 salas de atividades: -5 salas destinadas aos grupos de crianças; -1 ginásio; -1 sala de atividades conjunta (sala 6).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oferece condições e recursos suficientes para o desenvolvimento de atividades promotoras de aprendizagens significativas no desenvolvimento de todas as crianças da instituição; - No que se refere à disposição dos materiais, estes encontram-se ao alcance das crianças revelando-se promotores da autonomia das crianças; - Ginásio: espaço privilegiado para o desenvolvimento da motricidade global pela grande diversidade de recursos; - Sala 6: espaço ao serviço de atividades de grupo (com recurso a audiovisuais, às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)), da Componente de Apoio à Família (receção das crianças, realização de algumas atividades), de reuniões entre educadores e/ou encarregados de educação. 	<p>A sala 6, geralmente, é o espaço escolhido para as atividades de animação socioeducativa, podendo surgir como espaços alternativos a sala de convívio, o ginásio ou o espaço exterior, considerando-se as salas de atividades do grupo como espaços destinados a atividades de componente letiva/não letiva. Neste sentido, Aguiar (2002) salienta que: “a mudança de espaço físico é muitíssimo importante. Se ficarem na sala em que levam a cabo as actividades curriculares, quer as crianças, quer os adultos, serão com muito mais facilidade levados a repetir tudo o que foi feito durante o dia – actividades, modo de estar. Mudar de espaço e materiais (livros, jogos, brinquedos e outros), permite aos profissionais e às crianças estarem mais aptos a recriar uma outra dinâmica” (p.18).</p>
	<p>Instalações sanitárias para crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Divididas em dois espaços: sexo feminino e sexo masculino; - Condições e recursos necessários ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de hábitos de higiene. 	<p>Espaço onde são aplicadas as regras imprescindíveis para a saúde humana, com vista ao desenvolvimento de hábitos de higiene. Assim, este espaço revela-se determinante na resposta oferecida a um dos objetivos da Educação Pré-Escolar: “g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva”, decretado pela <i>Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar</i>.</p>

	Cozinha	<ul style="list-style-type: none"> - Condições e recursos suficientes para garantir a segurança e higiene alimentar das crianças; - Alimentação confeccionada por uma empresa certificada e a sua conservação é assegurada por um conjunto de cuidados e medidas aplicadas pelos Auxiliares de Ação Educativa responsáveis por este sector. 	<p>Nunes e Breda (s.d.) referem que a higiene e a segurança alimentar são fundamentais, uma vez que:</p> <p>“Durante a preparação dos alimentos para serem consumidos, durante a sua confecção, ou durante o seu armazenamento, é necessário garantir determinados princípios de higiene, a fim de se eliminarem quaisquer riscos de transmissão de infeções ou outras doenças de transmissão alimentar” (p. 61).</p> <p>Por sua vez, o estabelecimento de Educação Pré-Escolar não deve esquecer que “a qualidade e a variedade da alimentação são garantias indispensáveis a um serviço de refeições” (Vilhena & Silva, 2002, p. 14).</p>
	Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço amplo que integra duas áreas: a sala de convívio e o espaço de refeições; - Recursos e condições necessárias para oferecer uma reposta positiva a todos os utitários do jardim de infância; - Espaço propício ao desenvolvimento de competências no âmbito do “saber-ser”, “saber-estar” e “saber-fazer”, por via da socialização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Local onde são estimuladas competências inscritas na área da Formação Pessoal e Social, uma vez que o momento da refeição evidencia-se como período de “tempo precioso de prazer e convívio, [pois] os almoços são também tempo de múltiplas aprendizagens em que as crianças vão conquistando uma importante competência – saber estar à mesa de acordo com as regras sociais. Aprender a estar à mesa é um processo longo [mas gratificante]” (Vilhena & Silva, 2002, p.13).

	Espaço de atividades ao “ar livre”	<ul style="list-style-type: none"> - Contém um parque infantil que integra: uma mesa de piquenique, escorregas, estruturas para trepar e túnel; - Pavimento diversificado, apresentando: relva, areia, calçada, tapete antiderrapante e ainda placas de cimento; - Esta zona é embelezada por elementos naturais (na horta e no jardim), como por exemplo: nespereiras, figueiras, oliveiras, arbustos e pinheiros de jardim; - Este espaço apresenta medidas de segurança adequadas, tendo como vedação, muros e gradeamento que impossibilitam a sua transposição pelas crianças; - Este espaço educativo não dispõe de nenhuma zona coberta; contudo, não se revela um aspeto necessário, visto que o ginásio pode ser considerado um espaço alternativo. Assim, sempre que as condições atmosféricas impedem os grupos de desfrutarem o espaço exterior, o ginásio oferece condições de bem-estar, permitindo um contacto semelhante com o meio ambiente (através da parede de vidraça). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproveitamento do espaço para o desenvolvimento, quer do currículo emergente quer do currículo planeado, apresentando-se como um espaço “(...) organizado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas”(Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, Ficha n.º 13). - Gerador de experiências diversificadas e significativas, nomeadamente na área da educação ambiental e da educação para a cidadania, evidenciando-se, assim, como espaço privilegiado para a socialização, a aquisição de valores e atitudes, o contato com a natureza, a promoção de interações sociais, o desenvolvimento da motricidade global, o estímulo e o alargamento da imaginação e para o confronto e construção de saberes (saber-ser; saber-estar; saber-fazer).
--	------------------------------------	---	--

Importa ainda referir que a nível da higiene do espaço, este apresenta-se como um espaço limpo, a cargo de uma empresa certificada para este fim, oferecendo condições para a aquisição e o desenvolvimento de regras de higiene e saúde (através da presença de cartazes). Trata-se ainda de um espaço arejado, um aspeto de extrema importância para a saúde dos seus utentes, tal como é referido no ponto 14 do *Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto*: “h) O ar ambiente no interior dos edifícios deve manter condições de qualidade apropriadas para a conservação da saúde dos ocupantes, não devendo conter gases, poeiras e aerossóis nocivos em teores excessivos”. Apresenta também conformidade com as alíneas e) e f) do mesmo *Despacho Conjunto*, ao dispor de um conjunto de regras e equipamentos que garante a segurança dos seus utentes.

A tabela 3 apresenta o horário do estabelecimento, da componente letiva/não letiva e da componente de apoio à família (CAF) ou de apoio socioeducativo, a tabela 2 é explícita a esse respeito.

Tabela 3- Horário do estabelecimento, da componente letiva/não letiva e da CAF

Horário:	Manhã	Almoço	Tarde
Estabelecimento	7:40 h. – 18:30 h.		
Componente letiva	9:00 h. – 12:00 h.		13:30 h. – 15:30 h.
Componente não letiva			15:30 h. – 17:00 h. Um dia por semana para cada educadora.
Componente de Apoio à Família (CAF)	7:40 h. – 9:00 h.	12:00 h. – 13:30 h.	15:30 h. – 18:30 h.

De uma forma sintética, é observável que o estabelecimento educativo funciona durante 11:20 h., destinando diariamente: 5:00 h. para a componente letiva, 1:30 h. para a componente não letiva e 5:50 h. para a CAF.

A evolução dos tempos, da sociedade e das mentalidades, bem como a emancipação da mulher no mundo do trabalho revelaram-se as principais causas para a criação da CAF, que se assume como resposta social às necessidades das famílias, proposta pela *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, que, no seu ponto 1, do art. 12.º estipula que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.” Nesta instituição, a CAF presta o serviço de refeição, a animação e a supervisão da componente não letiva. De acordo com Aguiar (2002), a CAF consiste numa:

“(…) resposta [educativa] para [colmatar] estas necessidades sociais, garantindo tempos de atendimento mais longos e com qualidade, que respondam às necessidades dos pais e ao bem-estar das crianças [prevendo] a colaboração de outros serviços sociais e educativos (...) no sentido de juntar esforços que garantam as condições necessárias para desenvolver formas de atendimento flexíveis e diversificadas” (Vilhena & Silva, 2002, p. 42).

Por último, evidenciamos o valor pedagógico da legislação e dos documentos orientadores e reguladores disponibilizados quer pelo Ministério da Educação e Ciência quer pelo Agrupamento, afirmando-se como recursos cruciais no desenho de práticas educativas de qualidade. Estes documentos são bastante importantes na medida em que definem as regras destinadas à comunidade educativa, os direitos e deveres, as linhas orientadoras da ação educativa, bem como o conjunto de recursos disponibilizados. Desta forma, surgem como elementos que ajudam a compreender a

complexidade do contexto educativo e potencializadores de um conjunto de respostas positivas às especificidades de cada criança.

Sala do grupo (sala 5)

A sala de atividades assume-se como um espaço crucial na promoção de experiências e aprendizagens significativas no decorrer do currículo planeado e emergente, uma vez que pode condicionar “em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 39), devendo por isso apresentar alguns indicadores de qualidade educativa, relativamente às infraestruturas, à organização e gestão do espaço e dos materiais. Com efeito, de acordo com Andrade (2011), “a organização do espaço em área e a colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção do(a) educador(a)” (p. 12).

Assim, o educador deve organizar o espaço, gerir e manipular os recursos com uma certa intencionalidade educativa, ou seja, de forma a criar um ambiente suficientemente desafiador e estimulador que se assuma como um contributo para ampliar as experiências das crianças. A este respeito, o Ministério da Educação (1997) refere que a “(...) organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 37).

Dada a forte influência do espaço e dos recursos nele disponibilizados para o desenvolvimento de competências e aprendizagens da criança, consideramos pertinente apresentar uma tabela-síntese relativa às condições e à organização da sala de atividades, a sala 5, e uma planta (Anexo A).

Tabela 4 - Condições e organização da sala de atividades

Sala de atividades – Sala 5	
Condições do espaço	<p>Área: 41,60 m² A dimensão deste espaço encontrava-se de acordo com o que está expresso na <i>Ficha n.º 1 – Sala de Atividades</i> que integra o <i>Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto</i>.</p>
	<p>Características das infraestruturas: As paredes apresentavam um bom isolamento térmico e acústico, caracterizando-se ainda por serem “não abrasivas, cores claras” (<i>Ficha n.º 1 – Sala de Atividades, Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto</i>). Estas estavam ainda apetrechadas com expositores e um quadro de ardósia. O chão apresentava um bom nível de adequação à função desta infraestrutura, demonstrando-se “confortável, resistente, lavável, antiderrapante e pouco refletor do som” (<i>Ficha n.º 1 – Sala de Atividades, Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto</i>). A parede de vidraça possibilitava uma boa luminosidade natural; contudo, a sala de atividades dispunha também de um conjunto de equipamentos que garantiam uma boa iluminação artificial nas diversas zonas desta infraestrutura.</p>

Organização do espaço	<p>Material e equipamento: Encontravam-se em bom estado de conservação, revelavam-se adequados ao nível etário e em quantidade suficiente para os utilizáveis da sala. O equipamento (ar condicionado, proteção do equipamento elétrico, ponto de água e esgoto, dispositivo de deteção de incêndio, ...) existente garantia o bem-estar, a higiene e a segurança dos seus utilizáveis.</p> <p>A diversidade e a qualidade do material (“didático”, “de apoio” e “de consumo”) era um fator que contribuía para o alargamento das experiências do grupo, assumindo-se como elemento promotor da aprendizagem e da qualidade educativa. Assim, o material e o equipamento da sala 5 vão ao encontro dos objetivos definidos no ponto 2.2.1. do <i>Despacho Conjunto n.º 248/97, de 21 de Agosto</i>, “Favorecer a fantasia e o jogo simbólico; Favorecer a criatividade; (...) Estimular o desenvolvimento cognitivo”, sendo que para “estimular o exercício físico” recorriamos à utilização de um espaço mais amplo, o ginásio (também ele apetrechado com um conjunto de material bastante diversificado e estimulante).</p>
	<p>Entrada: Junto à porta, embora no espaço exterior da sala, encontravam-se os cabides para os pertences das crianças e um placar com informação para os encarregados de educação das crianças da sala 5.</p> <p>Na sua funcionalidade, o placar assim como alguns trabalhos expostos neste espaço revelam-se um contributo para o favorecimento da comunicação jardim de infância/família, no fornecimento de informação e conhecimento de algumas práticas educativas em que os educandos estão envolvidos. No que se refere aos cabides, consideramos que assumem um papel decisivo no desenvolvimento do sentido de organização da criança, na sua responsabilização e na promoção do respeito pelos outros, no qual evidenciamos o contributo dos familiares (que levam a crianças para o jardim de infância), geralmente.</p>
	<p>Zona do lavatório: Características e recursos suficientes e adequados ao bem-estar, à segurança e ao desenvolvimento das crianças.</p>
	<p>Elemento imprescindível para gerir o cumprimento das regras de higiene e saúde, com o objetivo de desenvolver progressivamente os hábitos de higiene, detentores de um papel preponderante na saúde humana.</p>
	<p>Espaço de arrumação: A funcionalidade destas áreas é clara para as crianças, sendo-lhe possível distinguir o espaço próprio para o material das diversas áreas do conhecimento, da gestão e da organização da sala.</p>
	<p>Constitui um papel imprescindível na organização do material da sala, promotor da autonomia, do sentido de organização e sentido de responsabilidade do grupo.</p>
	<p>Mesa da educadora: Espaço selecionado pela educadora para organizar as atividades nos dossiês individuais, entre outras tarefas necessárias. Contudo, não se trata de um espaço restrito, podendo ser utilizado tanto pelas crianças, como pelos restantes intervenientes educativos.</p>
	<p>Mesa de atividades: Área bastante funcional quer em momentos de atividades planeadas quer em momento de brincadeira.</p>
	<p>Tapete: Espaço privilegiado para atividades de grupo inscritas no domínio da expressão oral.</p>
	<p>O espaço organizava-se ainda em cantinhos:</p> <p>Cantinhos permanentes: “A Garagem”; “Os Jogos”; “A Casinha”; “Cantinho da Leitura”; “Cantinho do Desenho”; “Cantinho das Ciências”; “O Computador”.</p> <p>Cantinhos móveis: “Cantinho das Construções”; “Cantinho da Pintura”; “Cantinho da Modelagem”.</p>

Os “Cantinhos” (ou seja, a divisão da sala de atividades em áreas de interesse) eram intencionalmente dispostos no espaço, organizados e enriquecidos de acordo com as características do grupo, de modo a facilitar o desenvolvimento global de cada criança que o integrava. Desta forma, a riqueza e a diversidade destas áreas constituíam um fator de constante aprendizagem, onde a criança aprendia por si só, em interação com os outros, com os materiais e por estímulo do educador.

A projeção destas áreas de interesse era pensada pelo educador de modo a oferecer à criança um conjunto de experiências diversificadas e significativas, uma vez que a criança era encarada numa perspectiva globalizante. Neste sentido, o grupo da sala 5, para além de desfrutar de cantinhos permanentes, tinha a oportunidade de usufruir dos cantinhos móveis, que surgiam com o objetivo de alargar as vivências de cada criança do grupo, bem como um estímulo ao seu desenvolvimento.

Para além das práticas educativas planeadas que podiam ser desenvolvidas neste espaço, o tempo destinado à brincadeira livre era determinante no desenvolvimento da criança, competindo ao educador desempenhar a sua função de observador atento, de modo a conduzir os momentos de brincadeira numa oportunidade de aprendizagem significativa. Nesta sequência de ideias, Kramer (1998) evidencia a intencionalidade educativa do educador nestes momentos de interação, ao referir que o educador observa “permanentemente a movimentação das crianças e, ao mesmo tempo, dos diferentes grupos, a fim de oferecer novos materiais, desafios ou situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar os conhecimentos” (p. 76).

De um modo geral, as condições oferecidas pelo espaço educativo são promotoras da segurança, do bem-estar e da autonomia das crianças (assim como dos restantes intervenientes educativos), encontrando-se estreitamente relacionadas com a qualidade e a abrangência das aprendizagens de cada criança. Assim, compete ao educador a gestão e o aproveitamento do espaço, e dos recursos nele disponibilizados, planeando, desenvolvendo, avaliando e refletindo práticas educativas diversificadas e significativas para o grupo de crianças da sala 5, enquadrando desta forma a sua ação numa perspectiva sistémica e ecológica.

Neste sentido, Marchão (2012), em concordância com as alíneas *a)* e *b)*, no ponto 2 relativo à organização do ambiente educativo, expressas no *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*, enfatiza a importância de o educador encarar os espaços e os materiais da sala de atividades, bem como os que as crianças trazem de casa ou da rua, como potenciais recursos geradores de aprendizagens integradas e significativas, transformando-os em “experiências educativas integradas, disponibilizando e utilizando materiais diversificados que estimulem as crianças. Nestes materiais devem inserir-se os ligados aos contextos e às experiências das crianças” (p. 163).

Intervenientes

Relativamente à caracterização do grupo de crianças da sala 5, este era composto por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, apresentando a seguinte distribuição quanto ao sexo e quanto à idade:

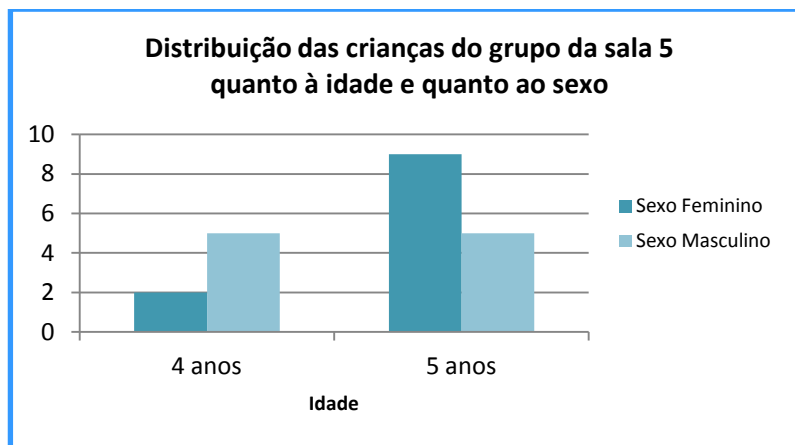


Gráfico 1 - Contexto de EPE: Distribuição das crianças quanto à idade e quanto ao sexo

De acordo com o gráfico 1, a sala 5 integrava um grupo de crianças heterogêneo, no que se refere à idade e ao sexo, sendo constituído por: duas crianças do sexo feminino e cinco crianças do sexo masculino com 4 anos de idade; nove crianças do sexo feminino e cinco crianças do sexo masculino com 5 anos de idade. Consideramos que essa heterogeneidade promovia a qualidade das interações grupais, favorecendo momentos de entreajuda e cooperação como estímulo para o desenvolvimento e a construção do conhecimento de cada criança do grupo. A este respeito, as *OCEPE* enfatizam que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p. 35). Ainda no que se refere à idade, importa referir que se prevê o ingresso da maioria das crianças na escolaridade obrigatória, observando-se e verificando-se, nesta fase do desenvolvimento infantil, o constante incentivo e estímulo, por parte de alguns elementos do grupo, na promoção e aperfeiçoamento do sentido de responsabilidade, da capacidade de organização, do “saber-ser”, do “saber-estar” e do “saber-fazer”.

De modo a clarificar a estrutura familiar do grupo de crianças, apresentamos o gráfico 2, no qual é possível compreender que das crianças que:

- não têm irmãos (sete crianças): seis vivem com a mãe e o pai; e uma vive apenas com a mãe;
- têm um irmão(nove crianças): todas as crianças vivem com a mãe e com o pai;
- têm dois irmãos (duas crianças): uma vive com o pai e a mãe; e outra vive apenas com a mãe;
- têm três irmãos (três crianças): uma vive com o pai e a mãe; e duas vivem apenas com a mãe.

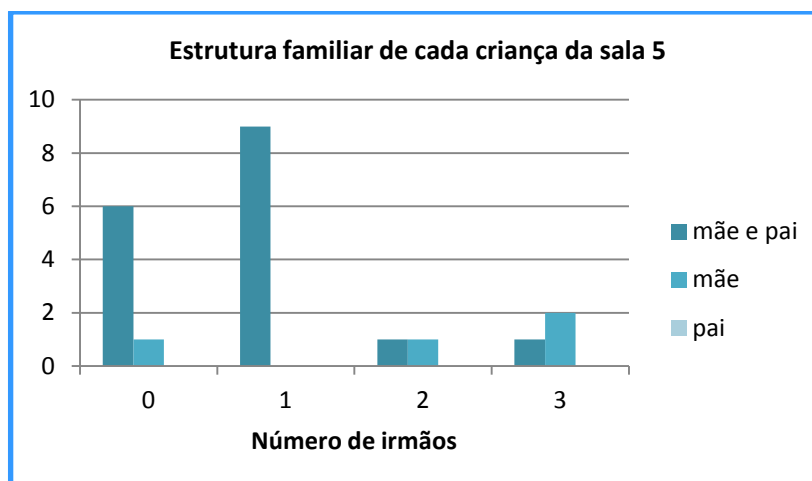


Gráfico 2 - Estrutura familiar de cada criança da sala 5

Desta forma, a maioria das famílias (dezassete) apresentavam-se como “famílias nucleares, ou seja, dois adultos vivendo juntos num mesmo agregado com os seus filhos biológicos” (Giddens, 2001, p. 175). Relativamente à estrutura familiar monoparental, verificavam-se, nessa altura, três situações distintas: a) uma criança estava integrada numa família monoparental, sendo que o agregado familiar carecia da presença do pai. No entanto, verificava-se a presença de uma referência masculina, o *padrasto* (designação apresentada no Plano Curricular de Turma), o que assemelha esta estrutura familiar a uma *família nuclear*; uma outra criança vivia com a mãe e com outros familiares de várias gerações, enquadrando-se na conceptualização de “família extensa (...) definida como um grupo de três ou mais gerações que vivem na mesma habitação” (Giddens, 2001, p.175); finalmente, referimos a situação familiar de duas crianças, que são irmãs, integradas num agregado familiar constituído pela mãe e por mais dois irmãos.

Os dados apresentados no gráfico anterior possibilitam-nos, ainda, inferir que nenhuma das crianças do grupo vivia apenas com o pai, à data da elaboração do Plano Curricular de Turma.

Dada a peculiaridade da questão-problema e dos objetivos desta investigação, parece-nos pertinente apresentar uma breve caracterização relativa ao contexto familiar das crianças da sala 5, incidindo nas idades, habilitações académicas e situação profissional dos pais.

Relativamente à idade dos pais das crianças, os dados apresentados no gráfico 3 demonstram que as idades dos pais se encontram compreendidas entre os 20 e os 50 anos de idade, sendo que a maior mancha dos dados recai sobre a classe [31- 40] o que significa que a maioria das mães e dos pais (29 pais) têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade. Os restantes dados demonstram que: três mães e três pais têm idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos; duas mães e um pai têm

idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos de idade; não foi permitido obter os dados referentes a três pais.

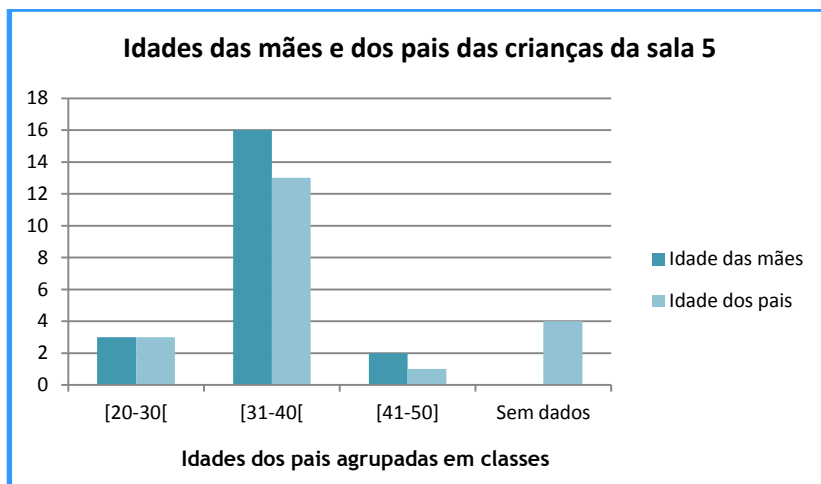


Gráfico 3 - Idades dos pais das crianças da sala 5 agrupadas em classes

Quanto às habilitações académicas dos pais destas crianças, é observável no gráfico que se segue, gráfico 4, que os níveis de habilitação académica que apresentam maior frequência são o “Ensino Secundário” e o “Ensino Superior”, verificando-se que muito poucos têm apenas o 1.º CEB.

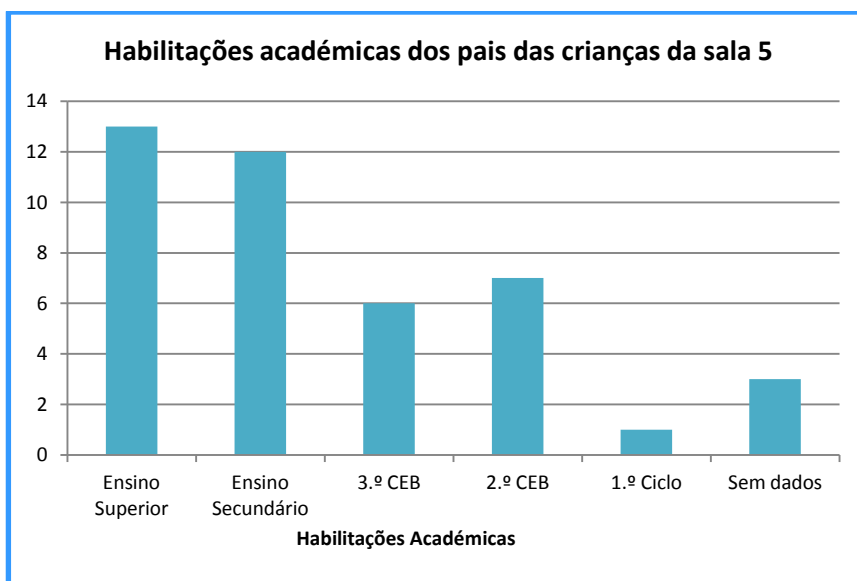


Gráfico 4 - Habilitações académicas dos pais das crianças da sala 5

De uma forma mais pormenorizada, os pais das crianças da sala cinco têm as seguintes habilitações literárias: treze pais têm o Ensino Superior; doze pais têm o Ensino Secundário; seis pais têm o 3.º CEB; sete pais têm o 2.º CEB; e um pai tem o 1.º CEB. Verifica-se, ainda, a ausência de dados em três situações.

As habilitações dos pais podem constituir um fator determinante na motivação e incentivo da criança para o processo de aprendizagem, uma vez que as crianças encaram os adultos que lhes são próximos como modelos de referência.

No que se refere à situação profissional dos pais das crianças desta sala de atividades e à sua organização nos setores de atividade económica, o gráfico 5 esclarece qualquer dúvida. Esta pequena amostra de dados encontra-se de acordo com os valores estatísticos apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), verificando-se a predominância do setor terciário (como por exemplo: auxiliar de ação educativa, professor, oficial de justiça, analista, enfermeira).

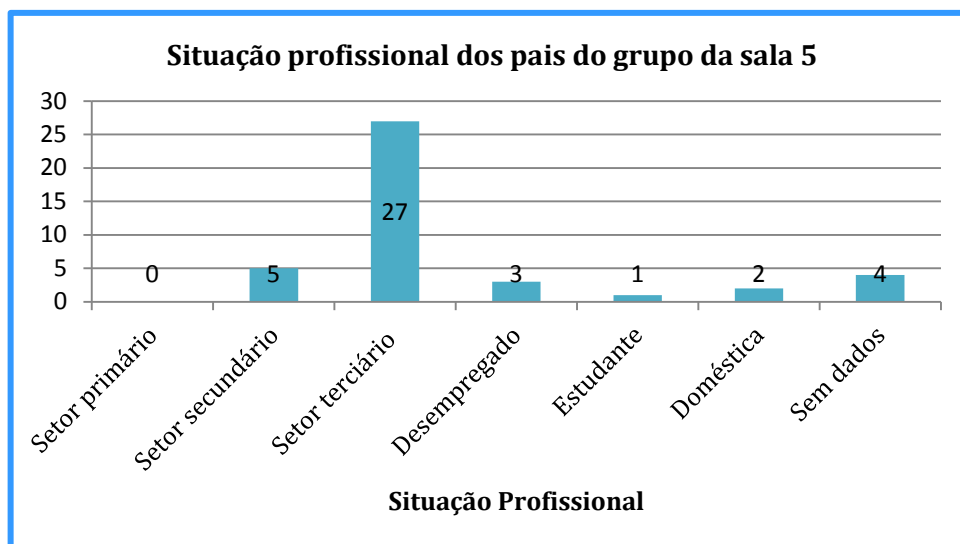


Gráfico 5 - Situação profissional dos pais do grupo da sala 5

O gráfico 5 mostra que trinta e dois pais estão empregados (zero no sector primário; cinco no sector secundário; vinte e sete no sector terciário); três estão desempregados; um é estudante; duas mães são domésticas; a ausência de dados referente à situação profissional de quatro pais.

Condições relativas ao envolvimento da família - apresentação e discussão dos resultados da aplicação da ECERS-R

Quanto à caracterização do ambiente educativo no que se refere ao envolvimento da família nas práticas educativas, importa considerar as condições oferecidas aos pais/famílias, de modo a compreender como as normas e a ação educativa do jardim de infância são impulsionadoras deste tipo de envolvimento. Para tal, vamos apresentar os dados recolhidos tendo como referência uma escala de avaliação da qualidade educativa, a ECERS-R, mais especificamente, as questões colocadas à educadora da sala 5:

- 1 – É dada aos pais alguma informação escrita sobre o jardim de infância? O que está incluído nessa informação?
- 2 – Os pais podem envolver-se, de alguma forma, nas atividades das salas dos seus filhos? Por favor, dê alguns exemplos.
- 3 – Costuma partilhar com os pais informação sobre a criança? Como é que isto é feito?

4 – Que tipo de relação tem normalmente com os pais?

5 – É permitido aos pais visitar a sala antes do seu filho estar inscrito? Como é que isto é feito?

6 – Os pais participam na avaliação do jardim de infância? Como é que isto é feito? Com que frequência? (Se é realizada alguma reunião/questionário para avaliar o grau de satisfação).

7 – O que faz quando lhe parece que os pais estão a ter dificuldades? Encaminha-os para outros profissionais que os possam ajudar?

8 – Os pais participam na tomada de decisões acerca do jardim de infância? Como é que isso é feito? (Os pais estão representados na direção).

As respostas obtidas evidenciam o seguinte:

Tabela 5 - Condições oferecidas à família

Condições do estabelecimento educativo oferecidas à família			
Respostas da educadora	Evidências observadas	Indicadores de qualidade	Cot.
1-“Não. As informações são prestadas em reuniões de pais e as famílias podem consultar o regulamento interno do Jardim-de-Infância.”	Não observado.	“É dada aos pais informação escrita, de cariz administrativo, acerca do jardim-de-infância (Ex. pagamentos, horários de funcionamento, regras de saúde necessárias à frequência).” Cotação máxima (Cot. máx.): 3	1
2-“Podem. Desenvolver alguma atividade relacionada com a temática que se está a trabalhar, como por exemplo na semana da leitura irem contar uma história, confeccionar uma receita culinária, realizar uma experiência...”	Foram observados dois momentos – atividades comuns a todas as salas de atividades: presença de um artesão que fazia cestos; e a confeção de bolos finto. Nestes dois momentos, as crianças assumiram um papel passivo.	“Alternativas variadas são usadas para encorajar o envolvimento das famílias nas atividades das crianças (Ex. trazer lanches de aniversários, almoçar com a criança, participar numa refeição com a família).” Cotação máxima (Cot. máx.): 5	3
3-“Em contactos informais, na entrada e saída das crianças. Formalmente quando é dado conhecimento da avaliação, no final de cada período letivo.”	Existe alguma comunicação, por vezes por falta de interesse de alguns pais – alguns pais não comparecem a reuniões, não respondem à informação escrita.	“Muita partilha de informação relacionada com a criança entre pais e o pessoal (Ex. Comunicação informal frequente; reuniões periódicas para todas as crianças; reuniões com pais, boletins informativos, materiais com recomendações para pais estão disponíveis).” Cotação máxima (Cot. máx.): 5	3,5
4-“De cordialidade, tentando sempre mostrar-me disponível para lhes prestar as informações	Nesta instituição é favorecida a comunicação com as famílias (quer em momentos formais, quer	“As interações entre os membros da família são geralmente atenciosas e positivas.” Cotação máxima (Cot. máx.): 3	3

sobre o seu educando.”	informais).		
5-“Sim, é permitido. Normalmente, as instalações do jardim-de-infância são sempre mostradas às famílias quando estas assim o solicitam.”	Foram observadas duas situações em que a educadora (coordenadora da instituição) mostrou o ambiente e o espaço educativo (não só a sala de atividades, mas toda a instituição).	“Os pais são solicitados a observar o grupo da criança antes de a inscrever.” Cotação máxima (Cot. máx.): 5	5
6-“Normalmente tenta-se sempre atender as solicitações dos pais. Formalmente, não é feita qualquer reunião/questionário.”	Não observado	“Os pais são solicitados para uma reunião anual do jardim-de-infância (Ex. questionários para pais, reuniões de grupo para avaliação).” Cotação máxima (Cot. máx.): 7	3
7-(Sem resposta)	Não observado	“Os pais são encaminhados para outros profissionais quando necessário (Ex. para orientação em situações especiais, para preocupações relacionadas com a saúde da criança).” Cotação máxima (Cot. máx.): 7	0
8-“Sim. Nas reuniões de pais estes são ouvidos para se tomarem algumas decisões. Os pais estão representados por uma comissão de pais, sendo dois representantes de cada sala.”	Não observado, mas tínhamos conhecimento.	“Os pais estão envolvidos na tomada de decisões acerca do jardim-de-infância, juntamente com o pessoal. (Ex. os pais estão representados na direção).” Cotação máxima (Cot. máx.): 7	7
Média dos indicadores de qualidade:			3,64

De uma forma sintética, a análise das evidências numa perspetiva comparativa com os indicadores de qualidade, com níveis médios de qualidade com descritores para 1,25 (Inadequado), 2,50 (Mínimo), 3,75 (Bom) e 5 (Exemplar), possibilita-nos situar este contexto educativo entre o nível “Mínimo” e o nível “Bom”, uma vez que a média dos indicadores é de 3,64. Importa referir que o número de questões cotadas foi 7, dada a ausência de uma resposta, revelando-se necessário proceder a um reajuste dos descritores, uma vez que apenas aplicámos uma subescala. Assim, podemos aferir que as condições oferecidas aos pais aproximam-se do nível “Bom”, um indicador propício ao desenvolvimento de práticas educativas que visem o envolvimento das famílias.

Ambiente das literacias - discussão dos resultados obtidos pela aplicação da das subescalas “Livros e Leitura de Livros” (ELLCO - Escala Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos)

As evidências recolhidas durante o período de observação participante em contexto e o seu registo em grelha (Anexo B) possibilitaram-nos caracterizar o espaço educativo enquanto ambiente promotor das competências inerentes à leitura. De uma forma sintética, e tendo como referência as subescalas que integram o instrumento de avaliação do ambiente das literacias, a ELLCO (Escala Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos), este jardim de infância apresenta os seguintes resultados:

Tabela 6 - Valores obtidos na aplicação das subescalas da ELLCO

Valores obtidos na aplicação das subescalas da ELLCO (Cotação máxima: 5 - Exemplar)	
Secção IV – Livros e Leitura de Livros	
Subescalas	Valores obtidos (Média dos indicadores de qualidade)
Organização da área dos livros (cantinho da leitura)	3,63
Características dos livros	3,38
Livros para aprendizagem	3
Abordagem à leitura de livros	4,3
Qualidade da leitura de livros	3,75
Média das subescalas	3,61 (aproximadamente 4) – Bom

Neste sentido, o contexto educativo em análise apresenta um “Bom” ambiente de promoção da leitura, uma vez que de acordo com a ELLCO (*cf.* Smith et al., 2002, pp. 26-32):

- “Há uma evidência suficiente da definição de uma área destinada à exposição e manuseamento de livros”;
- “Existe alguma evidência de que os livros disponíveis oferecem variedade em termos de conteúdos, nível, género e vocabulário que refletem a diversidade e capacidades das crianças da sala de aula – numa perspetiva evolutiva”;
- “Existe alguma evidência que os livros disponíveis nas áreas de interesse da sala de aula são pertinentes para o currículo corrente (o que está em vigor), interesses das crianças e áreas de atividades específicas”;
- “Existe evidência suficiente que a leitura de livros ocupa grande parte do dia-a-dia das crianças na sala de aula e ocorre numa grande variedade de abordagens e de combinações;
- “Existe evidência suficiente que os professores selecionam cuidadosamente os livros, se preparam para as sessões de leitura e se envolvem na leitura e na discussão de modo a promover a aprendizagem”.

Estes fatores assumem-se como favorecedores na emergência da competência leitora e no desenvolvimento de hábitos de leitura; no entanto, a nossa ação em contexto de Educação Pré-Escolar procurou encarar a análise da escala “Livros e Leitura de Livro” com uma postura reflexiva de modo a aumentarmos o seu nível de qualidade, considerando os indicadores de qualidade educativa como uma referência, ou seja “como medida de adequação do ambiente de literacia em salas de jardim-de-infância” (Gamelas & Leal, 2008, p. 10).

Neste sentido, procurámos aumentar a qualidade e a quantidade dos momentos de leitura, através de uma seleção de livros criteriosa, da frequência com que levávamos e disponibilizávamos livros “novos” e de uma exploração diversificada e significativa. Procurámos também que as crianças valorizassem mais a qualidade destes livros, ajudando-as a perceber as mensagens que podemos extrair deles através do texto, mas também por interpretação da ilustração.

1.2. Ação desenvolvida em contexto educativo de Educação Pré-Escolar

1.2.1. Reflexão geral sobre a prática supervisionada em Educação Pré-Escolar

A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) assume-se como um período bastante significativo, caracterizado pela exposição e confronto de saberes, de pontos de vista, estratégias e metodologias apresentadas à luz das pedagogias hodiernas da infância e em concordância com os documentos legislativos, orientadores e norteadores das práticas educativas. Desta forma, estabelecendo uma relação de cordialidade, cooperação, entreajuda e de articulação de saberes com a colega de PSEPE, com a educadora do grupo e com a professora supervisora, procurámos promover o desenvolvimento curricular valorizando uma perspetiva sistémica e ecológica. A promoção do desenvolvimento curricular exige do educador uma certa autonomia curricular, entendida como *produto de uma modelação constante* por parte dos profissionais, realçando a atitude responsiva do educador no desenvolvimento de uma ação educativa que demonstra sensibilidade à especificidade do jardim de infância e das suas crianças (Morgado, 2000). A frequente adaptação do ambiente educativo, a gestão do espaço, do tempo e dos recursos, o planeamento de práticas educativas integradas e transversais a diversas áreas de conteúdo, a atenção à articulação e sequenciação lógica das diversas atividades, o respeito pelos princípios de integração didática, a pesquisa incessante de novas metodologias e estratégias, bem como o seu ajustamento às especificidades do grupo e do contexto educativo refletem a autonomia atribuída ao educador na constante adaptação e gestão do currículo em prol de uma educação de qualidade. A este respeito, o *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto* acentua a importância de o educador “organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (alínea a)).

Para a promoção deste excelente clima educativo que se fazia sentir dentro e fora da sala de atividades, salientamos a relevância do período de observação participante, que permitiu o conhecimento das características individuais de cada criança e do grupo, a compreensão da organização e do funcionamento da sala de atividades e do contexto educativo em geral, como já foi referido neste relatório. Assim, a perfeita integração no contexto educativo, a organização das evidências recolhidas em interação com os diversos intervenientes do processo educativo (crianças, educadores, auxiliares de ação educativa, colegas de prática supervisionada e professora supervisora), bem como o desenvolvimento de uma postura reflexiva desde o período de observação, revelaram-se aspetos facilitadores do planeamento educativo.

No que se refere ao planeamento a curto prazo, embora tenha sido nosso objetivo desenvolver uma pedagogia diversificada, integrada e abrangente, a nossa intervenção em contexto de jardim de infância reflete uma preocupação em manter as

rotinas das crianças da sala 5, pelo seu papel preponderante no quotidiano infantil, uma vez que ajudam as crianças a compreender a noção de tempo, a adquirir autonomia, sentido de responsabilidade e respeito por si e pelos outros. Consideramos ainda que, nesta faixa etária, a repetição e a necessidade de ordem, de cada acontecimento no seu momento e de cada objeto no seu lugar, proporcionam um sentimento de conforto e segurança.

Para além do respeito pelo cumprimento das rotinas, o processo educativo era intencionalmente planeado de modo a oferecer oportunidades de confronto e construção de conhecimentos e ainda de efetivação desses conhecimentos com o intuito de favorecer o desenvolvimento de competências, a nível do “saber-ser”, do “saber-estar” e do “saber-fazer”. A idade de frequência da Educação Pré-Escolar corresponde à fase do desenvolvimento infantil em que a criança apresenta maior predisposição para o desenvolvimento de competências. Desta forma, compete ao educador conduzir a criança a situações suficientemente estimulantes e desafiadoras, motivando-a, encorajando-a e incentivando-a à descoberta e à experimentação, levando-a a compreender que aquilo que aprende pode ser-lhe útil. Esta foi uma das preocupações do par pedagógico, evidenciada através do planeamento de momentos em que foi incentivada a mobilização de conhecimentos prévios como meio de resolver um problema e de desenvolver competências a nível do “saber prático”, uma vez que reconhecemos a importância de construir pontes entre o “saber-teórico” e o “saber-prático”, evidenciada pela *LBSE*.

Assumindo uma postura reflexiva ao longo do processo educativo (antes, durante e depois da ação), onde a criança foi encarada numa perspetiva globalizante, isto é, como um ser ativo, capaz e autónomo que se envolve em situações de aprendizagem abrangentes e integradas, desenvolvemos um conjunto de práticas educativas que privilegiam o desenvolvimento de competências inscritas nas diversas áreas de conteúdo expressas nas *OCEPE*, planeadas de forma livre e autónoma, tendo como base a temática comum a todas as salas - a “Alimentação”.

No que se refere à área da Formação Pessoal e Social, esta abrange um conjunto de competências transversais a diversas áreas de conteúdo, exigindo do educador atenção, estímulo e intencionalidade educativa constantes perante a diversidade de situações construtoras do “saber-ser” e do “saber-estar” que surgem no quotidiano do jardim de infância. Assim, a interação da criança com outras crianças (da sala e da instituição) e com os diversos intervenientes do processo educativo (educadores, auxiliares de ação educativa, famílias, professores do agrupamento, entidades/recursos humanos da comunidade) foi um aspeto que privilegiámos como forma de promover o desenvolvimento de competências, de regras e de valores inerentes a uma vida democrática, como: a sua autonomia; o respeito por si e pelos outros; a valorização da sua opinião e o respeito por pontos de vista divergentes; a promoção de valores; o desenvolvimento do espírito de cooperação, entreajuda e partilha. Na nossa opinião, a promoção das competências inscritas nesta área devem ser alvo de grande atenção por parte dos educadores, uma vez que os serviços

educativos de Educação Pré-Escolar assumem, nos dias de hoje, um papel preponderante na construção da identidade da criança e consequentemente na sua integração numa sociedade onde imperam direitos e deveres.

Ainda nesta área, cada criança foi valorizada como ser único que é, tendo sido nossa preocupação ouvir e fazer ouvir os seus pontos de vista, as suas alegrias, os seus receios e as suas necessidades, bem como valorizar as suas contribuições para a aprendizagem do grupo (os seus saberes, “os trabalhos”¹⁷ que realizaram em contexto de jardim de infância ou em contexto familiar). Assim, estimulou-se a autoestima e autoconfiança da criança, um aspeto do desenvolvimento da criança de extrema relevância que influenciará o seu sucesso futuramente. Ao longo da nossa prática educativa pareceu-nos pertinente fomentar estes dois aspetos recorrendo ao reforço positivo como forma de incentivo e de melhorar o desempenho do grupo. Ao invés, o castigo (impedir a participação em atividades desejadas, ficar no intervalo a terminar trabalhos) foi aplicado com moderação perante comportamentos incorretos para que progressivamente esses comportamentos fossem corrigidos.

As ideias enunciadas encontram-se de acordo com a teoria do reforço apresentada por Skinner (1983), baseando-se na premissa de que o comportamento resulta de consequências e prevê o uso de reforços para motivar ou criar um ambiente de motivação. Neste sentido, o autor popularizou o conceito de condicionamento operante, isto é, o processo de aplicar a “lei do efeito” ao controlo do comportamento para manipular as suas consequências, evidenciando-se a este nível a aprendizagem por reforço, que facilita a modificação de comportamentos.

No decorrer da PSEPE, a área do Conhecimento do Mundo desempenhou a função de área integradora, embora em articulação com a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, aqui se enfatizando a importância do livro e da Literatura Infantil no desenvolvimento global e harmonioso da criança. A conjugação entre estas duas áreas permitiu-nos envolver as crianças num conjunto de práticas educativas, onde foi possível ampliar e construir um “saber teórico”, mas também a construção de um “saber prático”, pois “as competências não se ensinam por métodos transmissivos, é importante que a criança tenha a oportunidade de experimentar situações diversificadas e estimulantes, que lhe permitam desenvolver essas competências de forma integrada” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p. 97).

Desta forma, as crianças mobilizaram e aprimoraram conhecimentos inerentes à área do Conhecimento do Mundo, envolvendo-se ativamente em experiências, como:

- a plantação de árvores de fruto como comemoração do “Dia da Árvore”, verificando-se a exploração dos constituintes da planta, dos procedimentos necessários para a sua plantação, dos cuidados a ter com as plantas e a sensibilização ambiental;

¹⁷ Designação atribuída pelas crianças.

- a manipulação e a exploração de legumes tendo como recursos alguns dos sentidos (o tato, o olfato e a visão);
- a confeção de uma salada (de alface e cenoura) para o almoço de todas as crianças do jardim de infância, de modo a criar uma postura positiva face aos alimentos desenvolvendo hábitos alimentares saudáveis ao mesmo tempo que se trabalhava a competência do “saber-fazer”;
- a atividade experimental da germinação do feijão, em que cada criança semeou o seu feijão num copo de plástico (desenvolvendo a motricidade fina e coordenação oculo-manual, uma vez que tinham que colocar a terra com uma colher no copo), seguindo-se a ilustração de rótulos de modo a facilitar identificação da plantação de cada criança (desenvolvendo a criatividade e a imaginação), a organização dos copos em grupos (com sol e com água; com sol e sem água; sem sol e com água; sem sol e sem água – identificados com placa azul com a palavra “ÁGUA” e/ou com placa amarela a palavra “SOL”), o registo das hipóteses, a observação da evolução da germinação do feijão nas diversas situações, o registo de quatro momentos de observação através do desenho (em que cada criança desenhou o seu), e finalmente o confronto das observações e registo das conclusões;
- a caça aos membros do pinguim (alusivo ao livro *Quando a Mãe Grita*) nas diversas divisões do jardim de infância – *Peddy paper* - e organização das suas partes constituintes, desenvolvendo competências referentes à orientação espacial, aprofundando o conhecimento da instituição e mobilizando conhecimentos a nível da biologia;
- a comemoração do “Dia da Mãe”, valorizando o papel da família, em geral, e a família de cada criança através da partilha de experiências e sentimentos – respondendo de forma diferenciada às questões: “Como é a minha mãe?”, “O que mais gosto de fazer com a minha mãe?” e “Quando é que a mãe grita?”.
- a confeção do leite de creme caseiro, onde foram colocadas situações problemáticas do quotidiano, efetuadas contagens orais e associações fonéticas;
- a atividade experimental do ovo, permitindo compreender que a densidade da água aumenta quando lhe juntamos o sal (registo de hipóteses, experimentação, registo das conclusões);
- saídas ao exterior da instituição.

De acordo com as ideias apresentadas, Zabala e Arnau (2007), citados por Martins et al., (2009), referem que a prática educativa deve centrar-se em três questões integradoras: “- *O que é necessário saber?*, referindo-se a conhecimentos; - *O que se deve saber fazer?*, referindo-se a capacidades; - *Como se deve ser?*, referindo-se a atitudes e valores” (p. 96).

A dinamização de algumas atividades, por parte de alguns agentes educativos (professores bibliotecários), na sede do agrupamento, a dinamização de algumas

atividades por parte dos alunos de uma Escola Secundária, o aproveitamento de um espaço verde (Jardim Público que integra um parque infantil) e a visita ao Mercado Municipal foram algumas oportunidades proporcionadas ao grupo da sala 5 fora da instituição durante a nossa PSEPE. Desta forma, a criança interagiu com os recursos disponibilizados pelo meio envolvente de modo a aprimorar e construir novos conhecimentos e a consolidar aprendizagens.

Relativamente à área da Expressão e Comunicação, a expressão artística foi entendida como uma forma de expressão de pensamentos, ideias, concepções, sentimentos e de desejos, levando “(...) o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento” (Ferraz & Dalmann, 2011, p. 44), através da exploração de diversos materiais tendo como recursos primordiais a imaginação e a criatividade. Nesta sequência de ideias, “a educação pela arte deve fazer parte da formação integral (...) [da criança]: ela desenvolve a sua sensibilidade e desperta-o para tudo o que o rodeia, diversificando a sua cultura e aguçando a sua capacidade criativa.” (Duarte, 1993, p. 9).

Neste sentido, foram desenvolvidas práticas educativas a nível da Expressão Dramática como: a dramatização com adereços e máscaras; o reconto de histórias (após o conto ou leitura de uma história, utilizando livros elaborados pelas crianças como forma de compreensão da obra literária *O Nabo Gigante*, do autor Alexis Tolstoi e do ilustrador Niamh Sharkey, ou manipulando os fantoches da história alusivos ao livro *Os Ovos Misteriosos*, da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Manuela Bacelar); a criação de algumas situações de “faz de conta”; e a exploração do carácter lúdico da linguagem, através da memorização de lengalengas musicadas, de rimas e de canções. Dado que a Educação Pré-Escolar é um espaço que detém um papel decisivo no desenvolvimento da linguagem, é necessário que “(...) se brinque com a linguagem, por exemplo, através de [lengalengas,] rimas, canções e outras atividades em grupo” (Sim-Sim et al., 2008, p. 28) de modo a estimular e a favorecer o desenvolvimento das competências comunicativas.

No que se refere à Expressão Plástica, a nossa ação educativa envolveu a criança em momentos de: pintura com lápis de cor, lápis de cera e guaches (utilizando os dedos, o pincel, a esponja); expressão através do desenho (planeado ou por iniciativa da criança); aperfeiçoamento de técnicas como o recorte, a colagem (utilizando papel, pedaços de cartolina, recortes de folhetos publicitários e lã), a picotagem; construção de elementos alusivos à primavera utilizando materiais recicláveis; trabalho criativo podendo a criança escolher as técnicas a utilizar (desenho, pintura ou colagem utilizando pedaços de cartolina); elaboração de cartazes de sistematização, valorizando o trabalho cooperativo e a criatividade de cada criança. A pintura com guaches foi um aspeto bastante marcante no desenvolvimento da PSEPE, criando oportunidades de: a) promover momentos de expressão plástica através da pintura de ovos de esferovite com guaches; b) desenvolver a criatividade e a imaginação, tendo como fonte de inspiração um quadro de Salvador Dalí – pintura ao ar livre; c) estimular a compreensão da história; d) contribuir para a representação subjetiva do

real; e) e para promover e estimular a expressão livre de cada criança. Precisamente neste sentido, as *OCEPE* enfatizam que “a expressão plástica enquanto meio de representação[, expressão] e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo” (ME, 1997, p. 62).

Embora “a expressão plástica impli[que] um controle da motricidade fina [o] que a relaciona com a expressão motora” (ME, 1997, p. 61), evidencia-se a necessidade de o educador integrar no planejamento educativo situações que tenham como objetivo específico o desenvolvimento da criança a nível da motricidade fina e da motricidade global, como, por exemplo, prever a sua participação em “jogos de estafetas”, percursos, “jogos de dança”, jogos de pesca (envolvendo várias técnicas) e jogos tradicionais, como “A macaquinha do chinês” e “O lencinho da botica”.

Explorando uma outra forma de expressão, a reprodução e audição de canções (referentes às rotinas e às temáticas abordadas) e lengalengas musicadas, a atribuição de gestos às canções, a exploração da intensidade e altura dos sons e ainda a identificação e manipulação de instrumentos musicais destacam-se como aspetos valorizados no campo da Expressão Musical. A atenção do educador a esta forma de expressão é crucial, fundamentalmente, no desenvolvimento pessoal e social da criança, uma vez que “(...) a criança tem em si música *espontânea*, que só deseja tornar-se sonora. Se [o educador] ajuda a criança a expandir a música que tem em si, far-se-á dela um ser não só melhor e mais nobre, mas também mais feliz” (Souriau, 1976, p. 289).

A linguagem é um bem inegável na vida de qualquer ser humano, sendo que a sua utilização proficiente se afirma como um fator de sucesso numa sociedade democratizada como a nossa. Assim, verifica-se uma preocupação em incentivar, estimular e desenvolver as competências que se encontram subjacentes a uma comunicação eficaz em crianças pequenas (desde a idade precoce). Reconhecendo a relevância deste aspeto, foi objetivo da nossa ação educativa envolver a criança, frequentemente, em diversos momentos de interação oral possibilitando o treino e aperfeiçoamento da competência comunicativa, de modo a torná-la apta para expor os seus pontos de vista, argumentar, fazer as suas escolhas, partilhar experiências e inovar, assumindo-se como parte integrante e participativa da sociedade em que vive. A preocupação com a promoção do “saber-ouvir” e do “saber-falar” incentivou-nos e envolveu-nos num processo de pesquisa e experimentação, como a transmissão de experiências, sendo o desenho o elemento de apoio ao discurso, a criação de histórias através da ilustração dos livros (desenvolvendo a imaginação e a criatividade), a leitura da ilustração (existindo uma orientação para a compreensão da história) e as práticas educativas (já enunciadas) transversais à Expressão Dramática e à Expressão Musical. Compete ao educador desempenhar uma ação intencional durante as conversas que surgem em contexto de jardim de infância (criança-criança; educador-criança; criança-educador), ouvindo, conduzindo e alargando os momentos de interação oral, pois “(...) é importante que a atitude conversacional adulto/criança se

paute em parâmetro que facilite o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e falar com ela” (Sim-Sim, et al. 2008, p. 27).

Desde a idade mais precoce, o estímulo para o progressivo domínio da linguagem oral é determinante, uma vez que este detém uma forte influência no momento de aprendizagem da leitura e da escrita após o ingresso na escolaridade obrigatória. Neste sentido, em contexto de Educação Pré-Escolar acresce-se a intencionalidade educativa de criar um ambiente facilitador da emergência da leitura e da escrita, fomentando o desejo pela exploração de materiais e suportes de escrita diversificados e apoiando cada criança nos momentos de descoberta. Em concordância com as ideias enunciadas, o contacto permanente com o livro e a sua exploração, a audição de histórias (conto e leitura, respeitando os três momentos – antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura), a curiosidade despoletada em diversos momentos de audição da leitura e a sua satisfação através do contacto com o livro¹⁸, a construção de um livro, a associação fonética, a divisão silábica de palavras (recorrendo às palmas) e a exploração do carácter lúdico de fonemas, palavras e frases, foram práticas educativas que se revelaram fundamentais para fomentar o gosto pelas sonoridades da língua, pelo livro e pela leitura, facilitando também a familiarização com o código escrito.

No que se refere ao campo da educação literária, tornou-se nosso objetivo promover, frequentemente, o encontro da criança com a Literatura Infantil, de modo a que o grupo se envolvesse em verdadeiros momentos de fruição estética. Os momentos destinados à leitura ou ao conto, bem como a envolvente poética guiada pela voz do adulto-mediador favorecem a entrada do (pré-)leitor nos trilhos do inefável e, por conseguinte, contribuem para o alargamento das suas experiências de leitor e para a emergência de novas formas de descobrir e de desfrutar (d)os diálogos construídos entre o texto verbal e o texto gráfico-plástico.

Importa ainda referir que o recurso frequente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como meio para apresentar os livros possibilitou um maior envolvimento das crianças no conteúdo das obras literárias, visto que visualizavam, criavam e imaginavam situações ao som da voz do mediador. A seleção desta estratégia não contribuiu para a desvalorização do livro, antes pelo contrário, alimentou o desejo de manipulação, observação e exploração do mesmo, uma vez que foi sempre permitido o contacto com o livro. No que se refere à importância do desenvolvimento de atitudes positivas e de prazer face à leitura, Mata (2008) salienta que, nesta faixa etária, estas atitudes desenvolvem-se:

¹⁸ Por exemplo, durante a apresentação do livro “Mãe, Querida Mãe!”, da autora Luísa Ducla Soares e do ilustrador Pedro Leitão – apresentação feita em PowerPoint- foram omitidos três tipos de mães, sendo pedido que as crianças indicassem algumas das suas características, “Como será esta mãe?”; posteriormente, as suas ideias foram confrontadas com a ilustração através da manipulação do livro.

“(...) pela participação em situações positivas e agradáveis de leitura, pelo envolvimento precoce das crianças nestas situações. (...) é também um fator de extrema importância os sentimentos e atitudes dos outros que medeiam as interações da criança com o livro e com a leitura, o prazer e a satisfação que eles conseguem transmitir e conferir às interações partilhadas de leitura” (p. 84).

O contacto com o código escrito é uma constante da vida das crianças pela sua observação sistemática nos diversos elementos que constituem o nosso quotidiano (nos mais variados suportes). No entanto, salientamos a sua relevância em momentos específicos do planeamento educativo que visam a familiarização com a escrita, como: observar o registo (no quadro de ardósia) e ouvir a dicção de palavra-chave em simultâneo, favorecendo associação da palavra oral à palavra escrita (antes, a palavra-chave é pronunciada várias vezes ao longo do discurso, durante as fases de antecipação dos conhecimentos e explicitação da atividade); copiar palavras por iniciativa própria; participar em jogos com letras com o objetivo de construir a palavra registada no quadro; associar a palavra ao respetivo objeto; participar numa atividade de escrita onde cada criança escreveu como soube as palavras PATO, PATA e PATINHO, mobilizando conhecimentos (O registo da atividade permitiu analisar a fase de desenvolvimento da escrita em que cada criança se encontrava); manipular folhetos publicitários (de hipermercados) e embalagens de produtos alimentares. Neste sentido, Mata (2008) evidencia:

“Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (p. 43).

O domínio da Matemática foi outro campo do desenvolvimento infantil sobre o qual debruçámos a nossa atenção, conduzindo o grupo da sala 5 a situações concretas do quotidiano educativo (planeadas e não planeadas) que permitiram explorar: a noção de quantidade; a associação do grafismo à quantidade (por exemplo, através da sequência dos animais que integram a história *O Nabo Gigante*); a contagem oral de objetos; a forma dos números; a sequência dos números naturais até 7, através da manipulação de cenouras; a representação de quantidades através do desenho (contagens e reflexão sobre os erros), construção de puzzles; a formação de padrões; a noção de maior e menor; a construção de um pictograma. A este respeito, Castro e Rodrigues (2008) referem que a contagem de objetos:

“(...) implica o domínio de determinadas capacidades que, uma vez mais se vão desenvolvendo experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral:

- que a cada objeto corresponde um e só um termo da contagem;
- como não perder nem repetir nenhum objeto;

→ o conceito de cardinalidade (o último termo dito corresponde ao número total de objetos contados);

→ que a contagem não depende da ordem pela qual os objetos são contados” (p. 18).

Os quadros do chefe do dia, das presenças e da autoavaliação do grupo favorecem o desenvolvimento da autonomia, o sentido de responsabilidade da criança e possibilitam ainda a reflexão sobre as suas atitudes e as dos outros, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico.

Atualmente, “o brincar espontâneo ou mesmo o jogo regrado, é pretérito na maioria das escolas [e dos jardins de infância sendo] (...) substituído por tarefas que se reconhecem como mais sérias, importantes e indispensáveis para o aprendizado. Como consequência, a criança não se exercita” (Lameirão, 2007, p. 58), tendo sido nosso objetivo esbater esta problemática que tem assombrado o desenvolvimento infantil, integrando nas nossas planificações diárias um espaço de tempo para a criança brincar. Neste sentido, para além das atividades inscritas nas diversas áreas do currículo, a emergência de aprendizagens em momentos de exploração individual ou em interação com os outros e com os recursos disponibilizados no espaço, durante o tempo destinado à brincadeira livre (nos cantinhos, no espaço exterior, no ginásio...), foi um aspeto ao qual atribuímos um enorme valor educativo, verificando-se pelo espaço de tempo que este ocupa nas nossas planificações. Aqui importa realçar o papel do educador enquanto mediador entre a criança e a aprendizagem, demonstrando-se atento no decurso da observação e da condução do processo de exploração, descoberta, construção de conhecimento e desenvolvimento de competências em que a criança se envolve em momentos de brincadeira.

No entanto, o papel do educador enquanto mediador é também de grande destaque no que se refere à quantidade e qualidade das oportunidades de aprendizagem proporcionadas à criança, intencionalmente planeadas, resultantes do aproveitamento das potencialidades dos materiais concebidos (quer pelas crianças, quer pelo educador), do espaço e dos recursos da instituição e do meio envolvente (materiais e humanos).

A utilização do elemento integrador, ou *centro de interesse*, foi uma das estratégias utilizadas para promover a articulação entre as várias atividades planeadas, caracterizadas pela transversalidade das diversas áreas de conteúdo com vista a desenvolver uma abordagem sistémica e ecológica. Esta estratégia revelou-se um contributo para captar a atenção do grupo e para estimular a sua motivação a nível da construção de conhecimento e do desenvolvimento de competências. No que se refere à articulação das atividades, considera-se uma estratégia fundamental para promover um processo de aprendizagem lógico e sequenciado com vista ao desenvolvimento contínuo da criança e não fragmentado.

O respeito mútuo, a valorização da criança e do seu contributo para a aprendizagem do grupo, o elogio, as reprimendas, os momentos de reflexão, o afeto, a

equidade, o bem-estar da criança e sua segurança assumiram-se como condições essenciais na construção de um ambiente harmonioso, saudável, afetuoso, suficientemente desafiador e promotor da autonomia de cada elemento do grupo. À luz da teoria conceptual de Leavers (1994), o comportamento do adulto (educador, professor, auxiliar de ação educativa, família...), enquanto mediador do processo de aprendizagem na promoção da sensibilidade, da estimulação e da autonomia da criança, revelam-se “atitudes facilitadoras da aprendizagem” (referido em Marchão, 2012, p. 108). Já Bruner (s.d.), citado por Sprinthall & Sprinthal (1993), defendia esta ideia, no século passado, ao mencionar que “(...) a motivação, especifica as condições que predis põem um individuo para a aprendizagem. (...) Insiste, contudo que só através da motivação intrínseca se sustém a vontade de aprender” (p. 239).

Pelos motivos mencionados na I Parte deste relatório de investigação-ação, a ação conjugada do educador com a família de cada elemento do grupo afirma-se como um fator de enriquecimento do ambiente educativo, crucial na qualidade do processo de aprendizagem e indispensável ao desenvolvimento de competências individuais. Neste sentido, salientamos a importância dos esforços reunidos de ambas as partes de forma a favorecer e possibilitar momentos de contacto, de comunicação, de envolvimento e participação das famílias no quotidiano do jardim de infância, valorizando as vantagens de uma ação partilhada e colaborativa em prol de uma educação de qualidade.

A cooperação e a colaboração constantes com os diversos intervenientes do processo educativo (crianças, educadoras, famílias, colegas de PSEPE, auxiliares de ação educativa, professora supervisora e com outros elementos da comunidade) demonstraram-se determinantes na construção de novos saberes e no desenho da ação educativa. As experiências diversificadas e significativas vivenciadas em contexto de jardim de infância e a constante indagação revelaram-se condutoras de um processo de desabrochamento e amadurecimento de uma postura crítica e reflexiva, apresentando-se como um contributo marcante a nível da nossa formação pessoal, social e profissional. Segundo Alarcão e Roldão (2009), a emergência de uma postura crítica e reflexiva surge:

“(...) no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, atua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelo interesse do bem comum, da justiça e do conhecimento (p.68).”

1.2.2. Reflexão específica sobre o projeto de investigação-ação implementado em contexto de Educação Pré-Escolar

Reconhecendo o enorme valor educativo do livro e a dificuldade observada em aumentar os níveis de envolvimento das famílias no quotidiano do jardim de infância, desenhámos formas de agir que colmatassem as lacunas detetadas e prestassem um

serviço educativo de qualidade a este grupo de crianças, na sua maioria prestes a ingressar no Ensino Básico.

Acresce a necessidade de facilitar a emergência da leitura, uma vez que a leitura é uma capacidade fundamental para autonomia de qualquer ser humano, revelando-se um fator determinante para o seu sucesso, tanto escolar/profissional como pessoal, competindo, por isso, aos educadores desenvolver uma ação conjugada com a família de modo a criar um ambiente educativo suficientemente motivador e facilitador do futuro processo de aprendizagem da leitura.

Por todos os motivos defendidos na Parte I deste relatório, em seguida, será explanada a ação educativa desenvolvida como forma de oferecer uma resposta positiva à questão-problema e aos objetivos delineados para esta investigação-ação, analisando, refletindo, interpretando os seus resultados e apresentando o seu significado.

Projeto da “Saquinha em Vai e Vem” - apresentação, análise e discussão dos resultados

Intencionalmente por nós planeado, o Projeto da “Saquinha em Vai e Vem” surge com o objetivo de aumentar o nível de envolvimento das famílias e como contributo para o desenvolvimento de hábitos de leitura. Inspirado no projeto “Leitura em Vai e Vem”, do Plano Nacional de Leitura (PNL), destinado à Educação Pré-Escolar, integrou um conjunto de atividades que, por via da expressão plástica ou da expressão oral e do contacto com o código escrito, pretendiam promover/aumentar o envolvimento das famílias na educação da criança. Desta forma, este projeto teve como objetivo promover hábitos de leitura fomentando o gosto pelo livro e pela leitura, através de propostas educativas que visassem o envolvimento da família tanto em contexto familiar como em contexto de jardim de infância.

A evidência do valor pedagógico deste projeto refletiu-se na integração das famílias no processo de aprendizagem das crianças e na valorização da dimensão cognitiva, afetiva, pessoal e social do desenvolvimento infantil. Assim, alicerçando os benefícios de uma perspetiva holística ao inquestionável valor estético da Literatura Infantil e à articulação estabelecida entre os dois contextos de educação, foram criadas as condições necessárias à construção de saberes.

Na nossa opinião, destacam-se dois aspetos que tivemos em conta para que este projeto fosse bem-sucedido:

- em primeiro lugar, a seleção dos livros (Anexo C) a enviar na “Saquinha em Vai e Vem”, para a qual tivemos em conta uma seleção crítica das obras da Literatura Infantil validadas por duas entidades de referência, a Casa da Leitura e o PNL;

- em segundo lugar, dar à criança a possibilidade de escolha do livro, visto que é uma aspeto imprescindível para fomentar o interesse pela leitura e pela audição de histórias.

O projeto desenvolveu-se ao longo de três semanas e organizou-se em diversos momentos da ação educativa:

→ Planeamento do projeto

A observação do nível de envolvimento, da motivação e do prazer pela leitura, em contexto de 1.º Ciclo, proporcionado pela transição anual do projeto “Leitura em Vai e Vem” (Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º ano), no âmbito da unidade curricular designada por Observação e Estudo de Contextos Educativos durante o primeiro ciclo de estudos na ESEP¹⁹, assumiu-se como uma experiência marcante, sendo desde logo despoletado o interesse para desenvolver este projeto noutro contexto educativo. Mobilizada por esta fascinante experiência e pela problemática detetada em período de PSEPE, acresce a estes aspetos a necessidade de atribuir um maior significado ao envolvimento das famílias na Educação Pré-Escolar da criança, desenhando um conjunto de estratégias com um adequado nível de complexidade. Assim, atendendo às características deste contexto específico, a sala 5, procurámos elevar os níveis de envolvimento e incentivar a participação da família no quotidiano do jardim de infância. Como forma de atingir estes objetivos, procedeu-se a uma adaptação do Projeto “Leitura em Vai e Vem”. Designado por “Saquinha em Vai e Vem”, mantendo o agradável e belo momento de leitura (Família → Criança), este projeto previa também o alargamento deste aprazível momento através do lançamento de um desafio que tinha como destinatários a criança e a sua família.

As atividades propostas eram distintas, projetando-se: que a criança contasse a história através da ilustração (e enquanto isto, a sua família a registasse). Posteriormente, era pedido que a família efetuasse a leitura da obra literária; em alternativa, a família lia o livro à criança, seguindo-se a realização de uma ilustração alusiva ao conteúdo do livro (numa folha de tamanho A3 – a folha era enviada para casa dobrada ao meio, a criança desenhava numa metade da folha, a família na outra).

Relativamente às propostas apresentadas, importa realçar a importância do treino da competência linguística como forma de favorecer o progressivo domínio da língua e de criar alicerces que facilitem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Viana, 2002). Por outro lado, também o desenho é entendido pelas *OCEPE* como:

“(…) uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem mais vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite *narrar* uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (ME, 1997, p. 6).

¹⁹ Escola Superior de Educação de Portalegre

Dada a impossibilidade de solicitar o material, por questões de tempo, foram encontradas outras alternativas que satisfizessem os objetivos estabelecidos e que tornassem este projeto exequível, como a comunicação à família (apresentação do projeto e pedido de colaboração), reunião do material (cinco saquinhas de tecido, canetas para tecido, folha para o registo da atividade (folhas de tamanho A3), explicitação da atividade em suporte de papel, listagem dos livros, suporte de registo quando a saquinha ia para casa, material de registo quando a saquinha vinha de casa).

→ Comunicação às famílias

No que se refere ao momento de comunicação, assume-se um indicador a falta de hábitos de envolvimento da família nas práticas educativas propostas pelo jardim de infância, uma vez que dos vinte e um encarregados de educação apenas seis responderam à informação enviada. As respostas obtidas foram as seguintes:

- Participação no projeto “Saquinha em Vai e Vem” - três dos encarregados de educação responderam que colaboravam; dois responderam que não colaboravam; e um que não compreendeu a informação, sendo explicitada por via do diálogo.
- Disponibilidade para ler ou contar uma história no jardim de infância, no período de 11 a 15 de junho – um dos encarregados de educação respondeu que estava disponível no dia 12, a partir das 14:00 h.; outro respondeu que estava disponível no dia 5, a partir das 16:30 h., justificando da seguinte forma “peço desculpa, mas o meu horário de trabalho não me permite mais cedo”; e três responderam «não estou disponível».

Embora estes resultados não evidenciassem um grande interesse por parte das famílias, o projeto avançou no seu decurso normal, visando que todas as crianças levassem a “saquinha em vai e vem” como estratégia de motivação e promoção do envolvimento da família e de desenvolvimento do gosto pelo livro e pela leitura.

→ Ilustração das “saquinhas em vai e vem”

No decorrer de um espaço de brincadeira livre, foi solicitado às crianças (cinco de cada vez) que ilustrassem as “saquinhas em vai e vem” utilizando canetas próprias para tecido. Todas as crianças participaram nesta tarefa, desenhando um ou vários elementos que retratavam o conteúdo das suas histórias preferidas. Representando os seus interesses, tendo como principal recurso a criatividade e a imaginação, as “saquinhas em vai e vem” ganharam vida através da cor, dos elementos desenhados, que transmitiam movimento, palavras e até histórias. Nelas transpareceram algumas

temáticas que mereceram a atenção das crianças da sala 5, como o mundo natural (a flora e a fauna), a vida quotidiana (as casas e as pessoas), a evolução da tecnologia (avião) e as épocas festivas (como o Natal).



Figura 1- As “saquinhas em vai e vem” após a ilustração

→ Explicitação da funcionalidade da “saquinha em vai e vem”

A apresentação/explicitação do projeto das “Saquinhas em Vai e Vem” às crianças consistiu num espaço de tempo destinado ao treino do “saber-falar” e do “saber-ouvir”, sendo a descoberta do desafio que lhes ia ser lançado a fonte motivadora para o aperfeiçoamento das competências comunicativas, atribuindo o poder comunicativo à voz da criança, ouvindo os seus pontos de vista sobre a potencial funcionalidade das saquinhas, questionando as ideias apresentadas e encaminhando o ato de fala em direção aos objetivos do projeto. Depois de ouvidas todas as opiniões, despoletou-se dentro de nós um sentimento de que nada havia a acrescentar. Contudo, de modo a garantir a apreensão da mensagem por parte de todas as crianças, revelou-se necessária a confirmação e a síntese da informação transmitida pelas crianças, através da clarificação do ato comunicativo efetuada pelo par pedagógico.

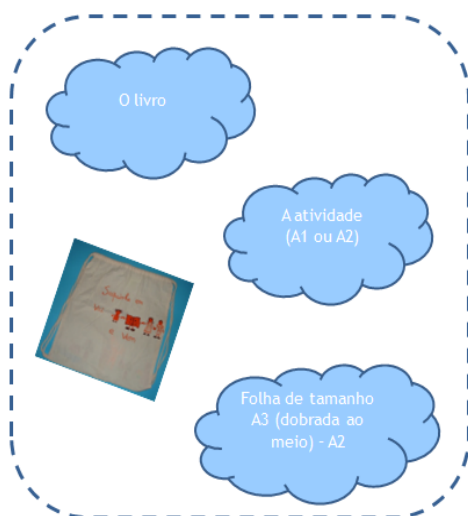
Neste sentido, Sim-Sim, et al. (2008) enfatizam que “as trocas conversacionais são (...) determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem (...) a interacção com o adulto funciona como um “andaime” que lhe vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz de falante” (p. 27).

Ao invés dos encarregados de educação, o grupo da sala 5 encarou o projeto com bastante entusiasmo e euforia, o que nos levou a perspetivar resultados positivos, revelando-se um aspeto determinante para alcançar o objetivo primordial.

→ A saquinha vai para casa

O interesse e o desejo manifestados por este momento (verificado pela pergunta constantemente efetuada pelas crianças: “Quando é que sou eu a levar a saquinha?” (Anexo G, ponto 2) assumiram-se como aspetos determinantes para o sucesso deste projeto. O papel da criança na preparação da saquinha consistia na escolha de uma das obras literárias destacadas numa área que seleccionámos para o desenvolvimento do projeto, no preenchimento da tabela de controlo da participação no projeto e dos livros enviados na “saquinha em vai e vem”, bem como guardar o material na saquinha e colocá-la no seu cabide pessoal. Cada criança registou o nome e a data e observou o registo do título da obra literária, condições que se assumem facilitadoras do desenvolvimento das competências literárias. Dado que as atividades deste projeto eram desenvolvidas em simultâneo com o espaço de tempo destinado à brincadeira livre nos cantinhos, não nos pareceu legítimo ocupar o cantinho da leitura, uma vez que iríamos reduzir o espaço de tempo de contacto com livro por parte das crianças que não estavam envolvidas no projeto naquele momento. Considerámos que essa era uma boa opção, visto que a seleção do cantinho da leitura durante o espaço de tempo destinado à brincadeira livre passou a verificar-se com mais frequência, sendo possível observar momentos intensos de partilha do livro entre as crianças.

Ao educador, neste caso ao par pedagógico, competia possibilitar a escolha autónoma da criança, apoiá-la no registo da tabela, fornecer uma explicação clara da atividade a realizar com a família e verificar se esta compreendia o que lhe tinha sido pedido. Caso a criança se esquecesse, não haveria qualquer problema, uma vez que dentro da saquinha era enviada a explicitação da atividade; no entanto tratava-se de uma estratégia que visava o desenvolvimento do sentido de responsabilidade da criança. A saquinha que ia para casa continha:



→Atividade pedida à criança (A1):

Conta a história com base na observação da ilustração do livro e pede a um familiar que a escreva. Por fim, pede que te leiam a história.

A história que elaboraste deve regressar ao Jardim de Infância, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de dois dias.

Obrigada pela colaboração!

→Atividade pedida à criança (A2):

Pede à tua família que te leia a história. Por fim, faz o desenho da história em metade da folha e pede a quem te leu a história para desenhar na outra metade da folha.

O desenho que elaboraste deve regressar ao Jardim de Infância, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de dois dias.

Obrigada pela colaboração!

Figura 2- Esquema do material da “Saquinha em Vai e Vem”

→ A saquinha vem para o jardim de infância

A receção das saquinhas foi determinante na compreensão do impacto deste projeto em contexto familiar, sendo que foi possível apurar:

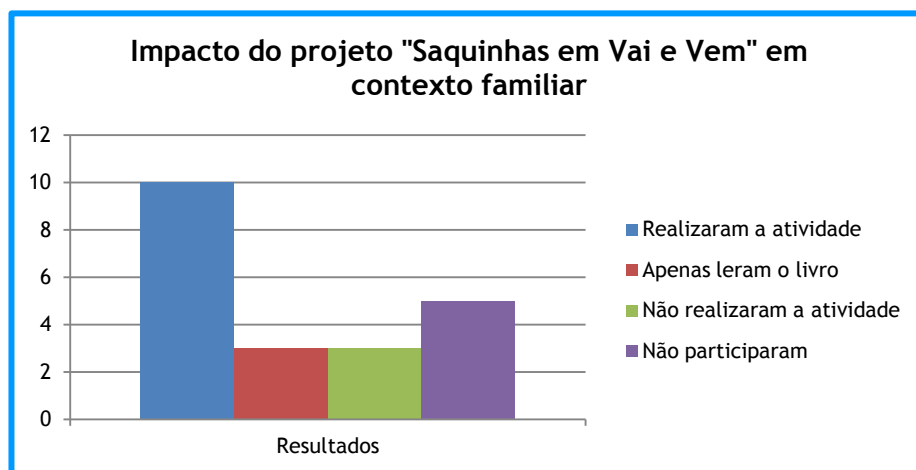


Gráfico 6 - Impacto do projeto "Saquinhas em Vai e Vem" em contexto familiar

Os dados reunidos no gráfico 6 demonstram que a maioria das famílias abrangidas pelo projeto "Saquinhas em Vai e Vem" apresentaram uma receptividade positiva e uma postura participativa, visto que, das famílias que foram envolvidas no projeto, dez realizaram a atividade, três apenas leram o livro e três não realizaram a atividade. Relativamente ao parâmetro "Apenas leram o livro", as crianças referiam como principal causa a falta de tempo. Consideramos pertinente destacar que a família de duas crianças (gémeos) que "não participaram" (devido ao curto período de desenvolvimento do projeto) demonstrou um papel ativo no quotidiano do jardim de infância, descrito posteriormente neste relatório, uma vez que este projeto motivou as famílias a participar na hora do conto. Importa referir que o projeto previa a participação de todas as crianças do grupo; contudo, como nos encontrávamos no final do ano letivo, não foi possível a participação de três crianças, visto que deixaram de frequentar o jardim de infância.

Quando a saquinha vinha de casa, era nosso objetivo compreender: 1. Se a criança gostou de levar a "saquinha"; 2. Se a criança gostou do livro; 3. Quem foram os participantes (grau de parentesco do(s) familiar(es)); 4. A forma como realizou a atividade (no caso da A1) / o que desenhou, porquê e com quem desenhou (no caso da A2). Estes fatores foram determinantes no processo de análise e interpretação dos dados, permitindo a avaliação do nível de envolvimento das famílias no jardim de infância possibilitado por este projeto, tendo por base as teorias conceptuais de Marques (1993), isto é, verificar em que tipo de abordagem se enquadra a ação desenvolvida: 1. Comunicação escola-família; 2. Envolvimento interativo; 3. Parceria.

As notas de campo confirmam que as crianças que participaram no projeto gostaram de o fazer; contudo, verificaram-se duas situações distintas emergentes da questão "Realizaste a atividade da saquinha?":

- “Sim.” (Anexo G, ponto 2);
- “A mãe só leu.” / “O pai só leu o livro.” (Anexo G, ponto 2).

Seguidamente, apresentamos alguns exemplos da documentação relativa aos registos realizados pela criança, referente aos pontos 2 e 3 atrás mencionados. Importa referir que a seleção da documentação foi realizada de forma criteriosa de modo a revelar-se representativa dos dados obtidos, sendo no entanto apresentadas as evidências dela extraída de uma forma sintética. Simultaneamente, será apresentada a intencionalidade educativa de cada um dos elementos que compõem o instrumento de registo.


(Nome da instituição)	Escrever o nome
NOME: _____	Escrever a data
DATA: 13-6-2012	Ver escrever o título
TÍTULO DO LIVRO: Uma História de Dadas	Desenvolver a noção de muito e pouco - pintar o retângulo correspondente.
	

Figura 4- Registo efetuado quando a saquinha regressa

No que diz respeito à informação referente ao grau de parentesco dos familiares envolvidos no projeto, verificou-se uma preferência em desenvolver estes tipos de atividades no seio do agregado familiar, nomeadamente com:



Figura 5 - Representação da “Mãe” e do “Pai”

A documentação resultante destes momentos de envolvimento das famílias foi clarificada em contexto de jardim de infância pela criança, sendo nosso objetivo compreender: a forma como a criança realizou a atividade (no caso da A1); o que desenhou, porquê e com quem desenhou (no caso da A2). Dada a dimensão do carácter investigativo deste relatório, considerámos necessária a seleção rigorosa e ponderada da documentação a analisar, sendo objetivo primordial transmitir os dados recolhidos em contexto de Educação Pré-Escolar com maior exatidão possível. Neste sentido, será apresentada uma análise reflexiva para a documentação referente a duas situações distintas: envolvimento parcial; envolvimento total.

- **Envolvimento parcial**

→ Atividade 2 – Livro *O Macaco do Rabo Cortado e outras Histórias*

Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo, do autor António Torrado

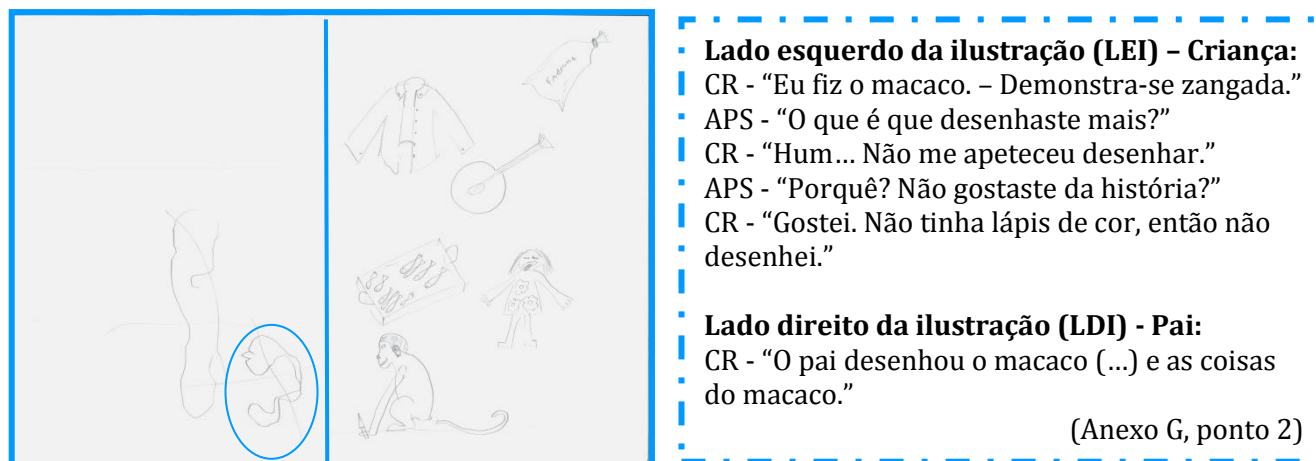


Figura 6- Trabalho colaborativo: criança (sexo masculino, 5 anos) e pai

Neste caso, verifica-se um envolvimento do pai na atividade e é observável um envolvimento inicial por parte da criança na tentativa de reproduzir o desenho que o pai fez (tal como se pode constatar na zona abrangida pelo círculo), acabando por se desmotivar pelo facto de estar habituado a desenhar com lápis de cor.

- **Envolvimento total**

→ Atividade 1 – Livro *A Árvore Generosa*, do autor Shel Silverstein

No momento em que a saquinha regressou ao jardim de infância foi interessante compreender a forma como o trabalho tinha sido desenvolvido:

“CR - A mãe só dizia, não pode ser assim. E eu ria-me. - criança relata o acontecimento

com grande euforia.

APS – *Como ficou no final?*

CR – *Ficou o que eu disse, mas diferente.*

A criança refere que o texto tinha ficado com palavras diferentes, mas que gostou do produto final quando ouviu a mãe ler-lhe a história” (Anexo G, ponto 2).

“Era uma vez uma árvore muito grande que tinha os seus ramos muito verdinhos. Certo dia um lindo menino chegou perto dela e abraçou-a, e disse: és uma árvore muito bonita. Então a árvore muito admirada respondeu:

-Obrigado, meu amigo, como te chamas?

E ele respondeu:

-Eu sou o Gabriel. E tu, também tens um nome?

A árvore respondeu:

-Sim, também tenho um nome, chamo-me macieira.

-Ah! Tens um nome muito giro, não conheço ninguém com o teu nome.

Então a árvore sorri e responde:

-Pois amiguinho não conheces ninguém com este nome, mas deves conhecer as minhas filhotas, são as maçãs que comes...

-Sim, sim eu gosto muito de maçãs.

-Queres comer uma? São muito boas e saborosas.

O Gabriel lá comeu a deliciosa maçã e no fim disse:

-Então queres brincar comigo, árvore macieira?

A árvore responde logo que sim, mas como era uma árvore não podia sair do sítio onde estava, tinha que pensar em alguma solução. Pensaram, pensaram... e nada lhes ocorria, pois os dois passavam muito tempo sozinhos sem ninguém para brincar.

Mas agora podia ir brincar sempre que quisesse para junto dela. Brincar, rir e divertirem-se muito...

-Olha, como podes ver tenho uns ramos muito fofinhos, podes vir para aqui, pois vais ser melhor que um baloiço.

-Sim, sim! Boa, ajudas-me a subir?

-Sim, claro!

Então foi subindo, subindo e quando chegou ao cimo da árvore, ficou encantado com tudo o que conseguia ver, também pôde brincar com as folhas e fazer coroas, bonecas e assim podia ser um príncipe e ela a sua princesa. Estava muito cansado.

Mas a sua nova amiga disse-lhe que podia dormir na sua sombra, ele aceitou e descansou. Assim, passavam os dias juntos.

Os anos foram passando e continuavam amigos. Até ao dia que o menino cresceu muito e já não ia tantas vezes ter com a árvore. Sempre que ele a ia visitar, ela já não tinha maçãs, estavam caídas no chão de tanta tristeza, outro dia era os ramos que estavam fracos e ele cortava e levava para ela não ficar tão pesada e assim ficava mais sozinha. Certo dia cortou o seu tronco e levou-a para ele estar sempre com ela, mas não era a mesma coisa, então decidiu ir para perto dela e ficar junto a ela para sempre.”

Figura 7 - Trabalho cooperativo: criança (sexo feminino, 5 anos) e mãe

A forma como as ideias estão apresentadas e o vocabulário utilizado na elaboração do texto refletem o carácter cooperativo do trabalho realizado em contexto familiar. Neste caso, verificou-se o aproveitamento do conhecimento da criança - quando esta referiu “Ficou o que eu disse, mas diferente”, isto é, com outras palavras -, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade desencadeadas por este momento de interação oral caracterizados pela ludicidade.

O diálogo estabelecido com a criança retrata o momento de partilha, harmonia e diversão gerado pelo projeto “Saquinhas em Vai e Vem”.

→ Atividade 1 – Livro *O Lobo Procura Emprego*, do autor António Torrado

“CR- Carla, eu não acertei nada! – diz a criança após a entrega da saquinha.

APS- Claro que acertaste, explica-me como fizeste a atividade?

CR- Eu via a folha e dizia. E a minha mãe escrevia.” (Anexo G, ponto 2)













 <p>Já estava velho e sem forças para assaltar.</p>	 <p>O tempo também não ajudava. A chuva não deixavam os rebanhos a pastar.</p>	 <p>O velho lobo, cheio de fome, atreveu-se a bater à porta de um pastor.</p>	 <p>O pastor nem queria acreditar e respondeu-lhe: – Os meus cães nunca assaltaram as minhas ovelhas. Foge antes que eles te sintam o cheiro, senão, aí de ti! O lobo fugiu.</p>
<p>“O lobo era velho e estava a pensar comer uma ovelha.”¹</p>	<p>“Vejo casas, ovelhas, pastores, chuva e neve. As ovelhas não saiam da casa dela.”</p>	<p>“O lobo está a pedir ao pastor se podia comer uma ovelha.”</p>	<p>“O lobo queria ser cão para guardar as ovelhas.”</p>
 <p>Mais adiante, encontrou outro que carregava para a lareira. – Ofereço-me para tua companhia. Deitado perto da lareira, de barriga cheia, serei o mais manso e terno dos animais.</p>	 <p>O pastor riu-se: – De barriga cheia? E quem te enche a barriga? Foge antes que eu te bata com este pau. O lobo fugiu.</p>	 <p>Foi ter com um terceiro pastor. – Dá-me comida que, quando eu morrer, ficas com a minha.</p>	
<p>“O lobo estava a pedir ao pastor para por uma ovelha na lareira.”</p>	<p>“O pastor estava a bater ao lobo com um pau.”</p>	<p>“O lobo pensou que o outro lhe dava uma ovelha.”</p>	
 <p>Sem ter outra solução, o velho lobo foi oferecer-se ao Jardim Zoológico.</p>	 <p>Meteram-no numa jaula e deram-lhe comida.</p>	 <p>Agora tem comida, agora tem abrigo, mas também tem saudades do tempo em que corria na neve atrás de ovelhas perdidas.</p>	
<p>“O lobo foi para casa, puseram-no numa prisão e deram-lhe comida.”</p>	<p>“Estava a pensar que, quando era novo, apanhava muitas ovelhas.”</p>		

Figura 8 - Trabalho colaborativo: criança (sexo masculino, 5 anos) e mãe

A documentação apresentada é um reflexo claro do trabalho colaborativo, caracterizado por uma construção frásica simples e pela utilização de vocabulário característico desta faixa etária. A espontaneidade da expressão “Carla, eu não acertei nada!” é um indicador de que a criança atingiu os objetivos da atividade proposta de

uma forma exemplar, visto que recorreu à descrição mas também ao poder criativo da sua imaginação para efetuar a leitura da ilustração. Para além disto, no momento de registo das suas ideias, a criança treinou as competências comunicativas ao mesmo tempo que observava a sua mãe a escrever, favorecendo a familiarização com o código escrito.

→Atividade 2 – Livro *A Árvore Generosa*, do autor Shel Silverstein

	<p>Em cima – Pai: CR - “O meu pai desenhou-se a ele e a mim. E ele está a ler a história desta árvore. (indicando a árvore).”</p>
	<p>Em baixo- Criança: CR - “Eu desenhei-me a mim feliz. Esta é a minha casa. E aqui a árvore. (...) Porque gostei da história.”</p>

(Anexo G, ponto 2)

Figura 9 - Trabalho colaborativo: criança (sexo feminino, 5 anos) e pai

O resultado do trabalho colaborativo desenvolvido em contexto familiar, entre a criança e o pai, deixa transparecer a valorização, de ambas as partes, do momento propiciado pela “Saquinha em Vai e Vem”, sendo isso perceptível pela concordância de alguns aspetos desenhados pela criança e pelo pai. A análise da documentação possibilita-nos aferir a beleza, o encanto, a afetividade e a harmonia do espaço de tempo destinado à partilha da leitura em contexto familiar, confirmado pela representação do conceito de “família” (o pai e filha, no desenho do pai; a criança e a casa, no desenho da criança) junto do elemento central da história “a árvore generosa”. Desta forma, o desenho surge como forma de expressão de sentimentos associados ao prazer despoletado pela partilha da obra literária, o deslumbramento, o belo e o carinho.

→Atividade 2 – Livro *Uma história de Dedos*, da autora Luísa Ducla Soares

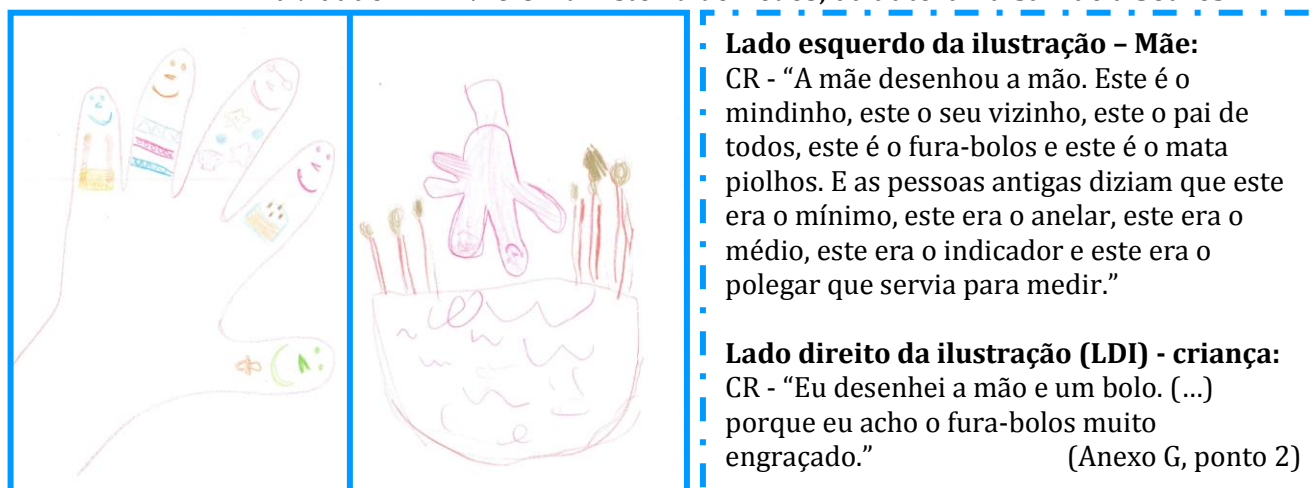


Figura 10 - Trabalho colaborativo: criança (sexo feminino, 5 anos) e mãe

A colaboração, demonstrada pelo controlo grafo-motor da ilustração e pelos sentimentos transmitidos pela criança (alegria, emoção e partilha), evidencia o agradável momento de partilha proporcionado durante e depois da leitura. Neste caso, verificou-se uma perfeita compreensão da história não só pela descrição da ilustração, mas também pela oportunidade comunicativa intencionalmente alargada, em contexto de jardim de infância, que possibilitou que a criança recontasse a história.

No que concerne aos momentos de envolvimento total, evidenciamos a importância de proporcionar momentos de leitura agradáveis, bem como vivências que estejam relacionadas com os mesmos, como forma de incentivar e facilitar a emergência de competências específicas do processo de aquisição da leitura e da escrita. Este fator revela-se ainda crucial na promoção de hábitos de leitura das crianças pequenas.

Com este projeto, visávamos incentivar e motivar as famílias para se envolverem ativamente no quotidiano do Jardim de Infância, pois só através da sua inclusão, envolvimento e participação nas práticas educativas desenvolvidas no jardim de infância é possível conhecer o ambiente educativo em que a criança está inserida.

Envolvimento das famílias no quotidiano educativo (conto e leitura de histórias)

O clima de participação das famílias favorecido pelo projeto “Saquinhas em Vai e Vem”, o constante incentivo no momento de receção das crianças à participação dos pais em contexto educativo (geralmente quem levava as crianças para o jardim de infância, bem como de outros familiares) e o contributo das crianças neste sentido assumiram-se fatores determinantes para que tal fosse possível.

Na sequência das ideias enunciadas, foi possível envolver as famílias em duas situações distintas que iremos apresentar em seguida: na “hora do conto”²⁰ (desenvolvida, com o consentimento da educadora do grupo, fora do horário de PSEPE); e no desenvolvimento de um percurso de aprendizagem que valoriza os benefícios de uma abordagem sistémica e ecológica. Assim, importa realçar:

- **O contributo da família na “hora do conto”**

Na nossa perspetiva, a “hora do conto” consiste no planeamento sistemático de sessões que propiciam o contacto da criança com o livro, sendo da responsabilidade do mediador (educadores, professores, pais,...) possibilitar a entrada da criança num mundo de aventura e emoção, onde cada palavra e cada gesto são condutores da atenção do grupo e construtores da sua aprendizagem. Desta forma, “o mediador é alguém que dá voz, corpo e expressão às palavras de um autor, alguém que revela uma imagem, alguém que ilumina o livro” (Taquelim, s.d., p. 3). A “hora do conto” resume-se, assim, na “criação de uma envolvente atrativa com o livro e com a leitura” (Taquelim, s.d, p.1) ou conto dos mistérios nele contido, conduzindo a criança a estabelecer um vínculo com o livro e com a leitura, aspeto este que se revela favorecedor no processo de construção de hábitos de leitura.

Por razões de organização curricular das atividades de prática supervisionada e do funcionamento da CAF, optou-se por realizar estes momentos de leitura durante a tarde, atribuindo à criança um papel ativo nos momentos sistemáticos de contacto com o livro. Assim, defendendo esta perspetiva e atendendo à temática deste relatório de investigação, foram efetuadas duas sessões em que o mediador entre o livro e as crianças foram duas mães. Estas duas sessões caracterizam-se da seguinte forma:

→ 1.^a Sessão - A criança pediu à mãe que lesse o livro *Um dia de tempestade*, da autora Christina Butler e da ilustradora Tina Macnaughton, o livro que escolheu no decurso do projeto das “Saquinhas em Vai e Vem”. A sessão consistiu num momento de leitura, apreciação da ilustração e reconto da história.

→ 2.^a Sessão - A mãe selecionou um livro *Porque existem as estrelas? – Um livro para ler, ouvir, cantar e aprender*, que nem os filhos conheciam, desenvolvendo o seu papel de mediador de uma forma bastante interessante: em primeiro lugar, antecipou o conteúdo da leitura; seguidamente, permitiu o contacto com o livro, página a página, da seguinte forma: conto e audição da gravação da leitura; finalmente, pediu ao grupo que recontasse a história. Ampliando esta sessão, o grupo encarou com bastante entusiasmo o desafio que lhe foi lançado: a representação através do desenho ao som de uma canção alusiva ao livro.


²⁰ Este momento não era desenvolvido neste contexto de Educação Pré-Escolar.

São claras as vantagens de a criança participar nestes momentos de contacto com o livro, tal como surge plasmado nas *OCEPE* “... é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética... as histórias lidas ou contadas pelo educador [ou pela família], recontadas e inventadas pelas crianças... suscitam o desejo de aprender a ler...” (ME, 1997, p. 70). Importa, por isso, aumentar o número de experiências agradáveis em torno do livro, criando condições facilitadoras da emergência da leitura para que “o desejo de aprender a ler” aumente significativamente.

• O contributo da família no desenvolvimento da perspetiva sistémica - apresentação, análise e discussão dos resultados

Prestigiando as situações de comunicação com as famílias, atendendo às características específicas dos seus horários de trabalho e sem menosprezar as características individuais de cada criança, foi objetivo da nossa ação direta em contexto educativo planear um percurso de aprendizagem que promovesse o desenvolvimento de uma educação de qualidade²¹, numa perspetiva sistémica, holística e ecológica. Neste sentido, o planeamento a curto prazo (Planificação semanal e diária – Anexo D) apresentou como temática de exploração “O peixe”, integrada no tema geral a “Alimentação”. Tendo como elemento integrador o “Ratinho Marinheiro”, este planeamento caracterizou-se pela participação de um pai, pelo aproveitamento do espaço e dos recursos (dentro e fora da instituição), por interações significativas e por um conjunto de experiências diversificadas que atribuíram à criança um papel ativo na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de competências várias. De uma forma sintética, o planeamento previa:

Tabela 7 - Síntese da Planificação de Experiências de Aprendizagem referente à semana de 11 a 14 de junho

Planificação de Experiências de Aprendizagem <i>O Ratinho Marinheiro</i>	
Elemento Integrador: O Ratinho Marinheiro	
	Fantoches alusivos à obra literária <i>O Ratinho Marinheiro</i> , da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Maria João Lopes. Este fantoche trazia consigo “um livro” que todos os dias introduzia algo diferente:
	1º dia – Capa do livro;
	2º dia – Palavra “PEIXE”;
	3º dia – Fotografias (técnicas de pesca – cana, rede de arrasto);
	4º dia – Fotografias do edifício do mercado municipal.

²¹Dimensões apresentadas por Pascal e Bertram.

11/06/2012	12/06/2012	13/06/2012	14/06/2012
→Apresentação do elemento integrador; →Abordagem à história “O Ratinho Marinheiro”.	→Jogo simbólico/Faz de conta: Conhecer o fundo do mar.	→Jogos da pesca.	→Visita ao mercado Municipal.
<p>Aspetos comuns a todos os dias:</p> <p>Receção do grupo</p> <p>Brincadeira livre (cantinhos, ginásio ou espaço exterior)</p> <p>Rotinas: marcação de presenças, organização do espaço (arrumar a sala), higiene e alimentação</p> <p>Autoavaliação</p>			

Seguidamente, serão apresentados e discutidos alguns dos resultados deste planeamento, recorrendo a algumas fotografias e documentação que ilustram as experiências proporcionadas ao grupo. No que concerne ao valor educativo da ação desenvolvida, parece-nos pertinente justificar as suas implicações na educação de infância, que consideramos de qualidade. Neste sentido, vamos proceder à argumentação da concordância com o desenvolvimento de uma perspetiva sistémica e ecológica, recorrendo a um exemplo prático e à sua fundamentação:

→Apresentação do elemento integrador

A apresentação do fantoche foi o primeiro momento da semana, sendo desenvolvido um diálogo à volta das questões “Quem é o nosso novo amigo?” e “O que está aqui a fazer?”. Este momento caracterizou-se por várias etapas: apresentação dos pontos de vista; chegada do pai (que vinha ler a história) e apresentação do fantoche (crianças ao pai e filho); descoberta do mistério escondido no “livro” (capa do livro) que *O Ratinho Marinheiro* trazia; e antecipação do conteúdo da história, com a participação ativa da família (pai) – motivando o grupo para a audição leitura, questionando-o e despertando-lhe a curiosidade para o conteúdo do livro.

Os diálogos mantidos com as crianças, antes do contacto estabelecido com o conteúdo da obra literária, assumem-se determinantes no despertar do interesse e motivação pela leitura ou do conto da história, possibilitando um maior envolvimento das crianças neste momento de fruição, fascínio e aventura. Nesta sequência, Taquelim (s.d) refere que “o trabalho com o livro começa logo ali na capa e a observação atenta da mesma poderá dar pistas para o que mais tarde confirmaremos com a leitura de cada página” (p. 2).

→Abordagem à história *O Ratinho Marinheiro*

De modo a obtermos um melhor aproveitamento dos recursos disponibilizados pela instituição e a enriquecer este momento educativo, seleccionámos um outro

espaço (sala 6) para a realização da primeira fase da abordagem à história, ou seja, a sua audição.

Desta vez, o momento de leitura não seria em nada parecido com os das semanas anteriores, dado que neste dia tivemos o privilégio de termos um pai a ler a história que introduzia a temática da semana. A leitura foi enriquecida com a sua expressividade, ritmo e entoação da voz, possibilitando um momento de ludicidade, característicos deste tipo de texto (poético) e enaltecido pelo mediador. Tendo em conta os receios demonstrados pelo pai e atendendo às características do grupo, construímos uma apresentação em *PowerPoint* (ampliada pelo *Data Show*) que permitiu uma boa visualização do livro a todo o grupo. Este momento foi encarado pelas crianças com “entusiasmo, admiração e grande euforia” (Anexo G, ponto 1).

Assim, foi possível treinar o “saber-escutar”, estabelecer contacto com o código escrito, selecionar a informação mais importante e efetuar a leitura de imagens. No final da leitura, o grupo da sala 5 recontou a história ao pai, tendo por base a ilustração, como forma de agradecimento. O grupo demonstrou um bom nível de compreensão da história, aperfeiçoando o “saber-falar” e o respeito pelas regras de interação oral.

De seguida, elaborámos o registo coletivo (ampliado em Anexo E):



Figura 11 - Trabalho cooperativo: registo coletivo

O momento do registo possibilitou:

- O desenvolvimento de competências estimuladas pelo currículo emergente, uma vez que decorreu em simultâneo com um espaço de tempo destinado à brincadeira livre nos cantinhos, realçando a competência do educador em adequar as estratégias de modo a assegurar uma boa organização do trabalho e em fazer prevalecer a igualdade de oportunidades;

- O aperfeiçoamento de competências inscritas no domínio das expressões – expressão plástica – assumindo-se como uma forma de expressão através da representação do mar (pintura com pincel) e do céu (pintura com esponja), da colagem e do desenho.

- A mobilização e a construção de conhecimentos no domínio da matemática, através de elementos alusivos à obra literária (peixes, estrelas, lua, barco e ratinho) que permitiu identificar diversas formas geométricas, procurar a forma geométrica pedida, comparar tamanhos e escolher cores. Ainda neste domínio, foi possível formar e dar continuidade a um padrão com peixinhos – “verde-amarelo-cor de laranja”.

- O treino de regras e valores inerentes à área da Formação Pessoal e Social, como o espírito cooperativo, a entreaajuda, o “saber-esperar”, o respeito mútuo e as regras de higiene; “foi [também] estimulada a autonomia da criança, assim como a sua autoestima e autoconfiança através do reforço positivo, sendo dadas pistas a algumas crianças para ultrapassarem o desafio” (Anexo G, ponto 1).

→Conhecer o fundo do mar

O Ratinho Marinheiro tem um segredo para vos contar: “Hoje vamos conhecer o fundo do mar. Mas para isso vamos ter de nadar até lá.” (Anexo G, ponto 1) Algumas crianças ficaram aflitas, exclamando “Mas eu não sei nadar!” (Anexo G, ponto 1) Privilegiando a motricidade global e recorrendo ao jogo do faz de conta, exemplificámos (no espaço exterior) e efetuámos os movimentos as vezes necessárias à compreensão de todas as crianças, para que todos conseguíssemos “nadar” até ao fundo do mar.



Depois de “nadarmos” até à sala 6, foi dado um espaço de tempo para a descoberta e exploração livre.



Momento intencional de exploração do “fundo do mar” – conhecer alguns tipos de peixe: bacalhau, pescada, peixe-espada, dourada e sardinha.

Fotografias 1 e 2 - Exploração do “fundo do mar”



O “fundo do mar” escondia ainda uma “televisão muito antiga, tão antiga que só funcionava com vassouras”, permitindo a audição do conto da história, o reconto em grupo (em grande grupo, após a audição da história; em grupos de 3 crianças, posteriormente) e a sua manipulação.

Fotografia 3 - História *O Médico do Mar*, do autor e ilustrador Leo Timmers, na TV

De regresso à sala de atividades:

As crianças desenharam e identificaram o peixe de que mais gostaram, sendo que todas as crianças representaram através do desenho o bacalhau ou o peixe-espada.

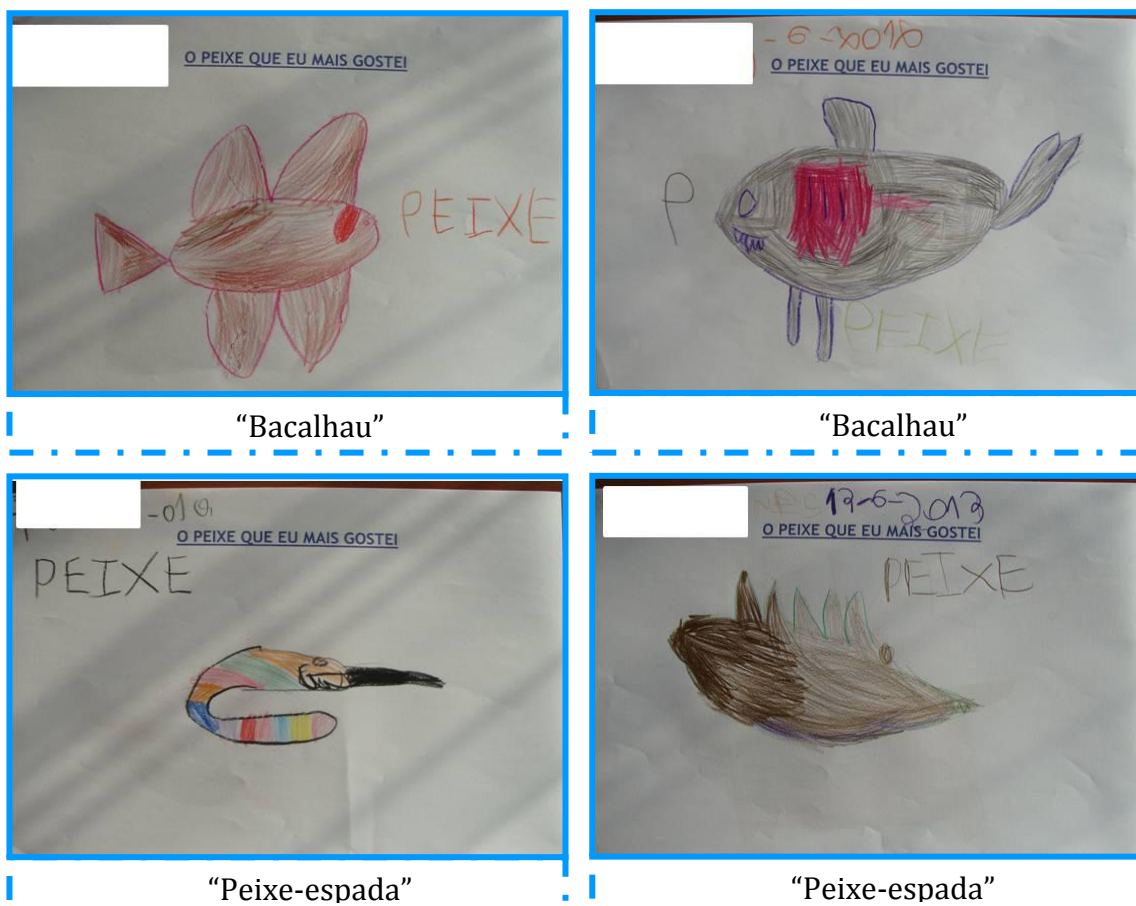


Figura 12 - Registo "O PEIXE DE QUE EU MAIS GOSTEI".

A atividade de exploração, detentora de uma forte componente lúdica através do "faz de conta", envolveu a criança em situações de exploração, interação, treino de competências, mobilização e aprofundamento de conhecimentos. A formação de conjuntos (peixes da mesma espécie), a apreciação de semelhanças e diferenças, a identificação do nome e sua divisão silábica com recurso às palmas, a observação da palavra "PEIXE" e a participação num jogo de composição da palavra, a transmissão de valores através da história e a relevância dada à preferência das crianças (registo) refletem a importância da transversalidade entre as diversas áreas e domínios do currículo na promoção de aprendizagem diversificadas e consistentes.

→ Pesca

Após a visualização de algumas fotografias referentes às técnicas de pesca, as crianças envolveram-se numa atividade de expressão motora (no ginásio) que possibilitou:



“Pescar com a rede de arrasto”



“Pescar com canas”



“Remar”



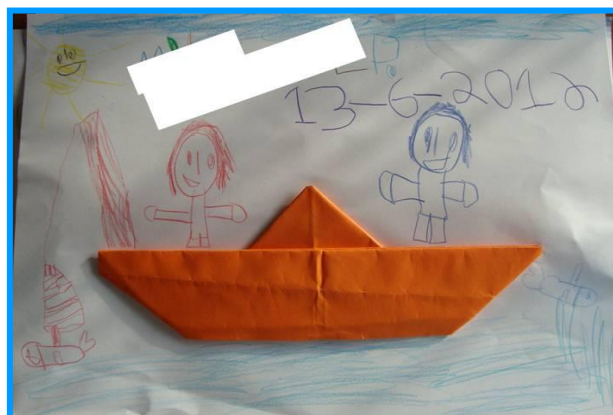
“Pescar com camaroeiro”

Fotografias 4, 5, 6 e 7 - Os jogos da pesca

Após o jogo da pesca, efetuaram o seguinte registo:



“Pesca com canas”



“Pesca com rede de arrasto”

Figura 13 - Registo de uma técnica de pesca

Esta atividade visou o alargamento de conhecimento no que se refere aos diferentes tipos de pesca e permitiu a socialização entre os diversos elementos do grupo, treinando competências a nível da expressão oral (valorização e alargamento das conceções da criança), da expressão motora (valorizando situações de “faz de conta”) e a nível da expressão plástica (construção de origamis e representação através do desenho de uma técnica de pesca). Relativamente ao contributo desta atividade para o desenvolvimento da criança, esta afirmou-se no treino da observação atenta, da seleção de informação, da organização do discurso e das regras de interação oral. Assumiu-se ainda como uma oportunidade para a ampliação do vocabulário e de desenvolvimento de competências a nível da motricidade global e fina, da imaginação, da criatividade, do sentido de trabalho cooperativo, do respeito por si e pelo outro e do “saber-esperar”.

Sobre a importância da prática educativa na área da Expressão Motora, Gallahue (2002) salienta que:

“O movimento é ele próprio o centro da vida das crianças. É uma faceta importante de todos os aspetos do seu desenvolvimento seja no domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano. Negar às crianças a oportunidade de colher os muitos benefícios de uma atividade física vigorosa e regular é negar-lhe a oportunidade de experimentarem a alegria do movimento eficiente, os efeitos saudáveis do movimento e uma vida inteira como seres móveis, competentes e confiantes” (p. 49).

→Visita ao mercado municipal

Neste dia, sem esquecer os cuidados com a saúde humana e o bem-estar das crianças (utilização de chapéus, beber água e hora do “xixi”), realizámos uma visita ao Mercado Municipal. Em primeiro lugar, visitámos a secção da peixaria, onde comprámos o peixe necessário para a atividade seguinte (exploração do peixe); posteriormente, visitámos as restantes secções. A reflexão semanal regista o seguinte incidente crítico:

“Depois de ter pedido o peixe, a senhora pesou-o e colocou-o no saco. Foi então que eu retirei o dinheiro do bolso. Perante esta situação:

-O que é isso? – Perguntaram duas crianças.

-É papel! – Responderam umas crianças.

-É dinheiro! – Responderam outras crianças.

-O que é que achas que é? Eu disse à senhora que queria comprar o peixe, a senhora vai vender-mo! O que é que eu tenho que fazer para poder levar o peixe? – Questionei eu.

-Ah! É dinheiro! – Responderam as crianças.

-Sim, é dinheiro! Com este dinheiro vou pagar o peixe, para o podermos levar para o Jardim de Infância! – Referi eu” (Reflexão Semanal: 11 a 14 de junho de 2012).



Fotografias 8 e 9 - Exploração do peixe

A visita ao mercado municipal permitiu que as crianças obtivessem um melhor conhecimento do meio envolvente ao jardim de infância, proporcionando experiências significativas e integradas na temática da semana. Para além do sector da roda dos alimentos abordado nessa semana, o peixe, foi possibilitado o contacto visual com os restantes alimentos essenciais para uma alimentação saudável.

Do nosso ponto de vista, o meio envolvente ao jardim de infância deve ser encarado como uma importante fonte de recursos que contribui para o enriquecimento do processo educativo, pois a criança, em interação com os recursos da comunidade (humanos, materiais...), aumenta o seu leque de experiências e sente-se parte integrante da sociedade. A rentabilização destes recursos por parte do educador possibilita o aprofundamento das temáticas abordadas, apresentando um papel de destaque na ampliação e consolidação das aprendizagens e no alargamento das vivências do grupo. A este respeito, FSC (2006), citado por Oliveira (2008), enfatiza que:

“A Educação é algo que não pode ser mantido dentro de uma “caixa”, pois a natureza do acto aprender desenvolve-se quando nos sentimos inspirados a fazê-lo. O mundo que nos rodeia é rico em inspiração comparativamente com o contexto sala de aula, e por isso torna-se fonte de aprendizagem sobre a nossa cultura, sobre as potencialidades do local que habitamos e sobre o relacionamento com os outros” (p. 45).

Durante o percurso, foi estimulada a compreensão de valores relevantes para a vida em sociedade, nomeadamente as regras inerentes aos peões, pois, apesar de a transmissão destes valores não ser feita de forma intencional, é através da vivência em sociedade que cada criança apreende comportamentos e valores. Desta forma, esta prática educativa constitui um contributo para aquisição de autonomia, do sentido de responsabilidade e do respeito pelas regras de cidadania, o que irá promover uma melhor integração destas crianças na sociedade.

Neste sentido, as *OCEPE* explicitam que:

“[há] valores que não se “ensinam”, mas que se vivem na ação conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modo de interagir. A educação para os valores acontece, assim, em situação, num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem coletivo” (ME, 1997, p. 52).

O episódio vivenciado no Mercado Municipal permitiu-nos concluir que algumas crianças deste grupo ainda não tinham interiorizado as regras inerentes à postura do consumidor; contudo, já as conheciam. Neste sentido, está expresso no *Guião de Educação para o Consumidor* que é aos educadores que cabe “(...) essa educação para o consumo, em articulação com a educação para a cidadania: criar interesses pelo conhecimento, despertar a consciência crítica, orientar para a intervenção consciente, transmitir os valores da solidariedade, da ação conjunta, da consciência social e ambiental.” (ME, 2006, p. 52)

A exploração do peixe, já em contexto de jardim de infância, contribuiu para o alargamento das vivências do grupo e para o alargamento de conhecimentos (os utensílios que se utilizam para escalar e escamar o peixe e a nível da constituição do peixe), sendo proporcionadas situações onde foi possível tocar, cheirar e escamar o peixe, observar o seu interior (depois de escalado) e fazer apreciações.

De um modo geral, este conjunto de práticas educativas propostas revelou-se promotor de aprendizagens significativas para todas as crianças. A participação do pai no quotidiano do jardim de infância consistiu numa fonte de estímulo e motivação para a aquisição de novos conhecimentos e para o despertar do desejo pela descoberta, aumentando o envolvimento das crianças nas atividades propostas.

Evidenciamos também a relevância da avaliação das aprendizagens das crianças como meio de analisar a adequação da metodologia utilizada, com o objetivo de a

ajustar de modo a colmatar as dificuldades manifestadas pelo grupo, tendo como estratégias de recolha de dados a observação e o seu registo em grelhas construídas para o efeito. De um modo geral, o grupo atingiu o objetivos definidos; porém, continuaram a verificar-se algumas dificuldades no domínio da linguagem oral, nomeadamente a nível do “saber ouvir” e da exposição do seu ponto de vista. Importa salientar que estes dois aspetos foram alvo da nossa atenção, ao longo da PSEPE, tendo sido planeadas situações diversificadas como forma de treinar as competências inscritas no domínio da expressão oral. A ação desenvolvida possibilitou-nos observar alguns progressos²², contudo são dois aspetos que necessitavam de continuar a ser treinados.

A reflexão sobre a prática educativa envolveu-nos num processo de pesquisa, delineação, experimentação, adaptação de metodologias, estratégias e avaliação das mesmas, sendo o principal objetivo desenvolver um conjunto de práticas educativas encarando o currículo numa perspetiva holística. Assim, entendemos que o processo educativo deve prever o desenvolvimento global das crianças, mas também o desenvolvimento profissional do educador e o bem-estar das famílias em prol de uma educação de qualidade.

²² Nomeadamente a situação de duas crianças que demonstravam uma postura passiva no decurso dos atos comunicativos planeados/emergentes em contexto educativo, verificando-se progressivamente o aumento da confiança para o desempenho de um papel ativo.

2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Avaliação diagnóstica do contexto e dos participantes na investigação

Instituição

Como forma de conhecermos e desenvolvermos uma ação ajustada a este contexto, efetuámos a caracterização do contexto educativo, analogamente ao procedido em contexto de Educação Pré-Escolar, tendo em conta as devidas adequações das fichas do DQP ao novo contexto em estudo.

A instituição onde decorreu a Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (PS1.ºCEB) integra um agrupamento (sede do agrupamento), um aspeto que a nosso ver se afirma uma mais-valia para o percurso escolar das crianças, uma vez que possibilita a construção de um percurso de ensino-aprendizagem de uma forma contínua e articulada. Neste sentido, o Ministério da Educação, no *Decreto-Lei n.º 75/2008*, define agrupamento de escolas como:

“uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;
- d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão” (Artigo 6.º).

Esta instituição designa-se por “Escola TEIP”, isto é, integra o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) que, de acordo com o *Despacho Normativo n.º 55/2008*, visa:

“ (...) criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.”

Para alcançar estes objetivos, é necessário que os diversos órgãos de gestão e autonomia da escola desenvolvam uma ação educativa numa perspetiva inclusiva,

holística, ecológica e sistémica. Por outras palavras, consiste em encarar a escola como um sistema aberto, através da integração de todos os recursos (materiais e humanos) num processo lógico de ensino e aprendizagem que valoriza as especificidades de cada elemento da sociedade, atribuindo-lhe um papel ativo, proficiente e crítico. Assim, tendo em conta a perspetiva de Diogo (1998), podemos referir que esta instituição privilegia uma “educação participada” uma vez que esta “emerge no sistema de interações permanentes, que se estabelecem entre os diversos atores envolvidos nas tarefas de socialização e formação dos jovens, como uma das chaves-mestras da melhoria da qualidade de educação em Portugal” (p.74).

No que concerne à organização do espaço educativo, apresenta um conjunto de infraestruturas com o bom nível de adequação e qualidade relativamente às funções que lhes são atribuídas, tal como podemos observar na tabela que se segue:

Tabela 8 - Contexto de 1.º CEB: Infraestruturas da instituição como elementos promotores da qualidade educativa

		Características do espaço	Aspetos promotores de qualidade educativa
Infraestruturas da instituição	Hall ou espaço de ligação aos blocos	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece ligação com os diversos blocos da instituição (Bloco A, B, C e D) e com o espaço exterior. - Espaço utilizado para a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos; - Espaço privilegiado para o período do recreio, sempre que as condições atmosféricas não são favoráveis à utilização do espaço exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecimento da comunicação com os diversos intervenientes educativos, possibilitando o conhecimento de alguns trabalhos desenvolvidos em contexto educativo; - Espaço propício ao desenvolvimento de competências inscritas na área da formação pessoal e social, privilegiando a socialização e a cooperação.

	<p>Bloco A:</p> <p>- Biblioteca Escolar;</p> <p>- 3 Salas de aulas (Sala "Matemática com Arte").</p>	<p>- Biblioteca Escolar: espaçosa, cómoda e apetrechada com diversos recursos de informação e tecnológicos – livros, revistas, jornais, folhetos informativos, jogos didáticos, CD's, DVD's, fantoches, marionetas, computadores com acesso à Internet...</p> <p>- Sala da Matemática com Arte (Projeto): oferece condições que asseguram o bem-estar dos alunos e inclui inúmeros recursos facilitadores da aprendizagem na área da matemática (quadro interativo e material didático diversificado).</p>	<p>- A biblioteca escolar detém um papel crucial na formação das crianças e jovens desta instituição, nomeadamente a nível da criação e desenvolvimento de hábitos de leitura, uma vez que se afirma como espaço dinamizador "(...) de atividades que envolvam toda a escola, esperando-se que desempenhem um papel relevante no que respeita à promoção da leitura, resultando em mais e melhores leitores" (ME, 2009, p. 67). Realça-se, ainda, a diversidade de suportes de informação que se evidencia como um incentivo à descoberta de novos conhecimentos, bem como para o progressivo domínio da Língua Portuguesa e das TIC.</p> <p>- Realçamos o valor deste tipo de iniciativas, mas também a importância de um espaço apetrechado com recursos suficientemente motivadores na área da matemática, uma vez que "os conceitos e relações matemáticas são entes abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos. Convenientemente orientada, a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos. Pode também servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim a sua melhor estruturação" (Ponte & Serrazina, 2000, p.116)</p>
	<p>Bloco B:</p> <p>-11 salas de aula</p> <p>-Auditório</p>	<p>- Algumas destas salas possuem equipamentos específicos para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica.</p> <p>- O auditório é um espaço cómodo com as condições necessárias para proporcionar momentos agradáveis de contacto e partilha de sabedoria, entre os diversos elementos da comunidade.</p>	<p>-A existência de material específico de uma determinada área apresenta-se como um fator de qualidade educativa, dado que possibilita o aprofundamento de conhecimento e a ampliação de experiência nessa área do conhecimento.</p> <p>-O auditório é o espaço onde decorrem "eventos significativos e enriquecedores" que envolvem alguns elementos da comunidade (pais, professores externos, parceiros educativos, escritores, ilustradores...). Desta forma, a escola está "a contribuir decisivamente para esbater dificuldades no acesso à cultura e a contribuir para a construção de referências culturais partilhadas" (ME, 2009, p. 67).</p>

	<p>Bloco C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 6 salas de 1º CEB - 1 sala de informática - 2 laboratórios 	<p>-As salas de aulas oferecem as condições favoráveis ao desenvolvimento dos alunos: arejadas, cómodas, equipadas com material suficiente e motivador para o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>-A sala das Tecnologias de Informação e Comunicação apresenta material suficiente e adequado às características dos alunos.</p> <p>-Os laboratórios revelam-se espaços de enriquecimento da componente curricular, nomeadamente na área do Estudo do Meio, através da realização de atividades experimentais.</p>	<p>-O bem-estar dos alunos neste espaço é fundamental para que estes estejam predispostos a aprender.</p> <p>-A sala de informática destaca-se como o espaço que possibilita o acesso de todos os alunos em simultâneo às TIC, permitindo a exploração e a construção de um conhecimento mais aprofundado das ferramentas e <i>softwares</i> informáticos. O desejo de descoberta e o estímulo para a aquisição de conhecimentos, nesta área constituem uma fonte de estímulo para as aprendizagens noutras áreas de conteúdo, sempre que o professor utiliza recursos associados às TIC. Neste sentido, Carvalho (s.d.) salienta que “o <i>software</i> educativo multimédia ao integrar diferentes <i>media</i> na representação da informação, capta a atenção dos sentidos do utilizador, sobretudo da visão e da audição e, ao exigir interação física e intelectual do sujeito, torna-se apelativo para o público-alvo” (p. 1).</p> <p>-A utilização dos laboratórios contribui para o aumento da qualidade das experiências proporcionadas à turma, favorecendo “uma articulação mais adequada entre [a] teoria, [a] observação e a experimentação” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007, p. 24). Este tipo de vivências contribui para o aumento da motivação do grupo, favorecendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de “aprendizagens úteis e com sentido para os alunos” (Martins, et al., 2007,p. 23).</p>
--	--	---	--

	<p>Bolco D:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Papeleria -Cozinha, refeitório e bar -Gabinete de apoio à Família e apoio psicológico -Sala de apoio a crianças com NEE -2 salas de 1ºCEB (inclusive a sala de aula do 4ºA) 	<p>-A papeleria é um espaço onde é possível comprar material escolar, carregar o cartão (gerir o dinheiro do cartão).</p> <p>-Os espaços responsáveis pelas refeições das crianças, a cozinha, o refeitório e o bar, apresentam os requisitos e um conjunto de normas necessárias à higiene e segurança alimentar.</p> <p>-O gabinete de apoio psicológico e a sala de apoio a crianças com NEE assumem-se como dois espaços fundamentais para oferecer respostas educativas que vão ao encontro das características individuais de cada criança.</p> <p>- As restantes salas de aulas apresentam características semelhantes às salas já mencionadas, embora se encontrem organizadas de forma distinta.</p>	<p>-A papeleria assume-se como um espaço promotor da autonomia e do sentido de responsabilidade da criança, contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências no âmbito da educação para o consumo.</p> <p>-O desenvolvimento do conceito <i>Escola a Tempo Inteiro</i> resulta de uma resposta educativa que visa colmatar as fragilidades demonstradas pelas famílias, nomeadamente a incompatibilidade de horários. Neste sentido, a <i>Circular N.º 14/DGIDC/2007</i> declara que “cabe à escola a responsabilidade acrescida de oferecer refeições saudáveis, equilibradas e seguras que ajudem a preencher as necessidades nutricionais e energéticas dos jovens”; contudo, não encara apenas o espaço destinado à refeição “numa perspetiva nutricional, mas também social”. A higiene e segurança alimentar assumem-se como dois fatores determinantes no desenvolvimento saudável da criança, detendo fortes implicações no seu sucesso escolar. Importa clarificar que, segundo o que está expresso no <i>Regulamento (CE) N.º 852/2004 do Parlamento Europeu e do Conselho de 29 de Abril</i>, entende-se como higiene alimentar “as medidas e condições necessárias para controlar os riscos e assegurar que os géneros alimentícios sejam próprios para consumo humano tendo em conta a sua utilização” (Artigo 2.º, ponto 1., alínea a)).</p> <p>-Importa que as escolas sejam compostas por espaços dotados de um saber específico, onde cada profissional (psicólogo, professor de NEE, terapeuta da fala, assistente social,...) é encarado, pelo professor, como um recurso promotor da qualidade educativa. Assim, numa perspetiva cooperativa, todos procuram oferecer uma resposta positiva às características individuais de cada criança, com o objetivo de promover o sucesso educativo de todos os alunos.</p>
Todos os blocos têm instalações sanitárias para crianças.		<ul style="list-style-type: none"> - Organizadas em dois espaços distintos: sexo feminino e sexo masculino. - Apresentam os requisitos necessários à prática de hábitos de higiene. 	<p>-Assume-se como um espaço propício à aquisição de hábitos de higiene, fundamentais à saúde humana. Nesta sequência de ideias, a DGIDC (s.d.) evidencia a importância da higiene das mãos como forma de prevenção de doenças infecciosas, cuidados necessários para garantir o bem-estar individual e coletivo.</p>

Espaço de atividades ao “ar livre”	<p>- Espaço seguro e propício ao desenvolvimento de competências emergentes em momentos de brincadeira livre.</p> <p>-Diversidade de zonas: jogos tradicionais e campos desportivos. Por vezes, o recreio é dinamizado pelo animador que incentiva as crianças a participar em jogos regrados.</p> <p>-A supervisão é garantida pelas auxiliares de ação educativa.</p>	<p>A brincadeira livre e o jogo, despoletados no período destinado ao recreio, são geradores de inúmeras aprendizagens quer a nível pessoal e físico, quer a nível social. É neste espaço de tempo de interação com os outros, com os materiais e com os espaços que a criança adquire um maior conhecimento de si e avança no seu percurso de integração na sociedade. Nesta sequência de ideias, Olivier (1976) enfatiza os benefícios do recreio para o desenvolvimento da criança, uma vez que “o jogo permite-lhe descobrir o mundo, integrar-se na comunidade, efectuar as suas próprias experiências” (p. 24).</p>
<p>As infraestruturas integram ainda:</p> <p>-Pavilhão Gimnodesportivo</p> <p>-Polo das madeiras</p>	<p>- O acesso a estes espaços faz-se pela zona de atividade ao “ar livre”. A infraestrutura designada por “Pavilhão Gimnodesportivo” é composta por uma zona destinada à Expressão Motora, outra à Expressão Dramática e outra à Expressão Musical.</p> <p>-Relativamente ao “Pólo das madeiras” destina-se à área da Expressão Plástica.</p> <p>-Apetrechados com materiais específicos das diversas áreas da Expressão Artística, oferecem condições necessárias para o desenvolvimento de todas as crianças.</p>	<p>-Os aspetos descritos revelam-se benéficos para o desenvolvimento do aluno, visto que vão ao encontro do objetivo do ensino básico clarificado na <i>Lei de Base do Sistema Educativo (Lei 46/86)</i>, alterada pela <i>Lei n.º 49/2005</i>, onde é salientada a relevância de “c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (Artigo 7.º).</p>

De um modo geral, a instituição caracteriza-se por ter ambiente saudável, tanto a nível da higiene, como a nível das condições oferecidas pelo espaço – apresentando qualidade a nível da renovação do ar ambiente, do conforto acústico e visual dos espaços interiores. Abarca ainda os requisitos necessários para garantir a segurança dos seus utentes através de um conjunto de regras inerentes ao controlo de entrada e saída de pessoas do estabelecimento educativo, à utilização do material e equipamento, assim como pela disposição de equipamentos de prevenção de incêndio (como extintores, mangueiras, detetor de incêndio e alarme). Ainda neste campo, destacamos o valor educativo da participação (periódica) dos alunos em *simulações de incêndio e de sismo* no sentido de desenvolver uma postura proficiente, assumindo-se como “um aspeto fundamental para que os alunos consigam atuar corretamente em caso de perigo iminente” (Cardoso & Araújo, 2012, p. 10).

Relativamente ao horário que abrange o 1.º CEB, o tempo organiza-se da seguinte forma:

Tabela 9 - Contexto de 1.º CEB: Horário do estabelecimento, da componente letiva/não letiva e da CAF e AEC's

Horário:		Manhã	Almoço	Tarde
Estabelecimento		7:40 h. – 18:30 h.		
Componente letiva		9:00 h. – 12:30 h.		13:30 h. – 15:30 h.
Componente não letiva				0:45 h. para o Apoio ao Estudo (dois dias por semana); 1:00 h. mensal para reuniões com encarregados de educação; 1:00 h. mensal para o Conselho de Ano; 2:00 h. mensais para o Conselho de Docentes; e 1:00 h. mensal para o Conselho Pedagógico.
CAF	Alimentação e animação socioeducativa	7:40 h. – 9:00 h. 10:30 h.– 11:00 h.	12:30 h. –13:30 h.	15:30 h. – 16:00 h. 17:30h – 18:30 h.
	AEC's²³			16:00 h. – 17:30 h.

A tabela 9 permite apurar que o estabelecimento educativo encontra-se em funcionamento durante 10:50 h., destinando diariamente 5:00 h. para a componente letiva, 4:20 h. para a alimentação e animação socioeducativa e 1:30 para as AE's. No que se refere à componente não letiva a professora titular de turma disponibilizava: 0:45 h. para o Apoio ao Estudo (dois dias por semana); 1:00 h. mensal para reuniões com encarregados de educação; 1:00 h. mensal para o Conselho de Ano; 2:00 h. mensais para o Conselho de Docentes; e 1:00 h. mensal para o Conselho Pedagógico.

Atendendo às necessidades das famílias, para além de garantir a alimentação das crianças, a CAF disponibiliza dois serviços educativos que oferecem uma resposta ao conceito de *escola a tempo inteiro* como reconhecimento do valor pedagógico de uma ação educativa que complementa o tempo de atividade letiva: a animação socioeducativa e as AEC's. Neste sentido, o *Despacho n.º 14460/2008*, alterado pelo *Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho*, decreta:

“(…) a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir

²³ Atividades de Enriquecimento Curricular

que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”.

Assim, as atividades de enriquecimento curricular (AEC's) surgem como resposta educativa que preveem a ocupação do tempo de atividade não letiva de uma forma significativa e complementar para a educação e desenvolvimento dos alunos, que, de acordo com a legislação atrás referida, integram atividades “(...) que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (ponto 9).

Ainda neste âmbito e em concordância com a legislação referida, o estabelecimento de ensino, apoiado pelo município e por parceiros educativos, oferece um serviço de animação socioeducativa e garante a supervisão do espaço escolar, uma vez que:

“a componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico destina-se a assegurar o acompanhamento dos alunos antes e ou depois das actividades curriculares e de enriquecimento, e ou durante os períodos de interrupção das actividades lectivas” (ponto 27).

Este estabelecimento de ensino dispõe ainda de outro serviço educativo que oferece uma resposta individualizada ao aluno, e à sua família, de modo a fomentar um sentimento de conforto na sua relação com a escola e com o processo de ensino e aprendizagem, designado por GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. Segundo este agrupamento, trata-se de “(...) um ‘espaço aberto’ na escola, um recurso à disposição de todos os alunos e famílias, com vista a um apoio mais abrangente mas ao mesmo tempo individualizado, onde se concilie o trabalho dos diversos agentes da comunidade educativa”(Documento Orientador do Agrupamento, s.d., p.1).

Sala da turma (4.ºA)

Reconhecida a influência das características do espaço e dos recursos na promoção de aprendizagens significativas, compete ao professor elaborar um planeamento que inclua a organização, a gestão e o enriquecimento do espaço de modo a obter um maior aproveitamento dos recursos nele contido (ou que nele integra) em benefício do desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem de qualidade. Assim, afirma-se a necessidade de o professor promover o desenvolvimento curricular, ou seja, planejar, desenvolver, refletir e avaliar numa perspetiva sistémica, holística e ecológica. Por outras palavras, significa gerir os espaços, os recursos (materiais e humanos), o tempo e os conteúdos programáticos, valorizando-os e integrando-os de uma forma coerente no planeamento educativo, pois desenvolver o currículo é articular conhecimentos a formas de aprender, de

modo e ampliar as experiências e aprendizagens da turma. No âmbito do desenvolvimento curricular, o *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto*, evidencia que o professor do 1.º CEB “c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (II, ponto 2).

Nesta sequência de ideias, as condições e a organização da sala de aula em que efetuámos a nossa PS1.ºCEB são apresentadas através de uma análise reflexiva, sintetizada na tabela que se segue:

Tabela 10 - Contexto de 1.º CEB: Condições e organização da sala de aula

Sala de atividades – Sala do 4.º A	
Condições do espaço	<p>Área: A dimensão deste espaço revelava-se promotora de um bom clima de aprendizagem, pelo bem-estar e conforto que oferece.</p>
	<p>Características das infraestruturas: As paredes apresentavam um bom estado de conservação, um bom isolamento térmico e acústico e integravam expositores, um quadro de ardósia e um quadro interativo. O chão “apresenta[va] características adequadas face às funções desta instituição, sendo de fácil lavagem, resistente e antiderrapante” (Cardoso & Araújo, 2012, p. 10). As grandes janelas ofereciam à sala uma boa luminosidade natural e contribuíam para a qualidade do ar ambiente, aspetos benéficos para a saúde coletiva dos seus utentes. Este espaço estava também apetrechado com uma instalação elétrica que assegurava a iluminação artificial do espaço, sempre que necessário.</p>
	<p>Material e equipamento: O material e o equipamento existentes eram suficientes para promover as aprendizagens de todos os alunos, apresentando-se em bom estado de conservação e revelando um bom nível de adequação à faixa etária. O bem-estar, a higiene e a segurança dos utentes deste espaço eram proporcionados pelo equipamento disponibilizado (sistema de aquecimento central, ponto de água e esgoto, dispositivos de deteção de incêndio, ...). O material existente na sala (dicionários, gramáticas, quadro interativo, computador com acesso à internet, material manipulativo,...) era diversificado e sofisticado, contribuindo para o aumento da motivação e da qualidade das aprendizagens geradas, verificando-se mais consistentes e duradouras.</p>
Organização do espaço	<p>Espaços de arrumação: Os cabides destinados aos pertences dos alunos que se encontravam junto à porta de entrada e os espaços destinados à arrumação destacam-se como aspetos cruciais na promoção do sentido de responsabilidade e de organização de cada aluno, bem como no respeito pelos pertences dos restantes elementos da turma. O papel ativo atribuído ao aluno e o treino constante das regras de convivência social assumem-se como elementos imprescindíveis no desenvolvimento de uma postura autónoma e ativa na sociedade.</p>
	<p>Zona do quadro de ardósia: Consistiu num espaço propício ao desenvolvimento de atividades de grupo, favorecendo o diálogo e o debate sobre as temáticas em estudo, as situações do quotidiano ou os assuntos sugeridos pelos alunos. Assim, evidencia-se a sua importância no desenvolvimento de competências inerentes a situações de</p>

	<p>interação oral, mas também nas formas de representação e apresentação dessas ideias sob forma de escrita. Neste sentido, tratava-se de uma zona com grandes implicações na construção de estruturas cognitivas cada vez mais elaboradas, uma vez que possibilitava o confronto de conhecimentos, ideias e formas de pensar.</p>
	<p><u>Zona de trabalho dos alunos:</u> As mesas de trabalho dos alunos eram o elemento principal deste espaço, sendo atribuída ao professor a responsabilidade de organizar esta zona de modo a garantir uma dinâmica que se revelasse um contributo na construção de um ambiente educativo de qualidade. Desta forma, um professor pode organizá-las de modo a projetar práticas educativas com um carácter individual ou coletivo (pares; pequeno grupo, geralmente, 4 elementos; ou de grande grupo, turma). Assim, é possível estimular a capacidade organizativa, a reflexão, a organização e a construção de conhecimento, numa perspetiva que valoriza o ritmo de aprendizagem individual do aluno, mas também a sua interação com outros intervenientes educativos de modo a favorecer o seu desenvolvimento.</p>
	<p><u>Zona de trabalho do professor:</u> Assumiu-se como uma zona fundamental para a organização do professor, um aspeto que na nossa opinião detém uma forte influência na qualidade do processo educativo.</p>
	<p><u>Zona das TIC:</u> Para além de o domínio das TIC ser fundamental para a vida em sociedade, as experiências educativas proporcionadas pelos seus meios revelaram-se uma importante estratégia na promoção do gosto pela aprendizagem, visto que aumentaram a predisposição dos alunos para a construção de conhecimentos na área das TIC e nas restantes áreas de conteúdo a ela transversais. A este respeito, Carvalho (2002) refere que “(...) a familiaridade do sujeito com o ambiente informático e com os documentos interactivos, a estrutura do documento, a navegação implementada, a interface, os conhecimentos do sujeito sobre o conteúdo abordado, o controlo que o documento proporciona ao utilizador e, entre outros, o desejo que o sujeito tem de aprender” (p. 248).</p>
	<p><u>Zonas de higiene:</u> O lavatório e os cestos do lixo, incluídos numa abordagem direcionada para a Educação para a Cidadania, destacam-se como elementos que exercitam o aluno na área da formação pessoal e social, fomentando a aquisição das regras de civismo, higiene e saúde que se revelam determinantes na vida em sociedade.</p>
	<p><u>Expositores:</u> Espaço destinado à afixação de material didático relacionado com os conteúdos programáticos abordados, possibilitando a constante articulação de conhecimentos, de modo a favorecer a aquisição de aprendizagens consistentes e duradouras.</p>

A observação do Anexo H possibilita compreender a forma como o material e o equipamento se encontravam dispostos no espaço, sendo que a organização das mesas de trabalho dos alunos era variável.

Intervenientes

Um outro aspeto que importa explicar é a caracterização do grupo de alunos que integrava a sala de aula do 4.º A. No que se refere à idade e ao sexo, caracterizava-se por ser um grupo heterogéneo, tal como é possível observar no gráfico (gráfico 7) que se segue:

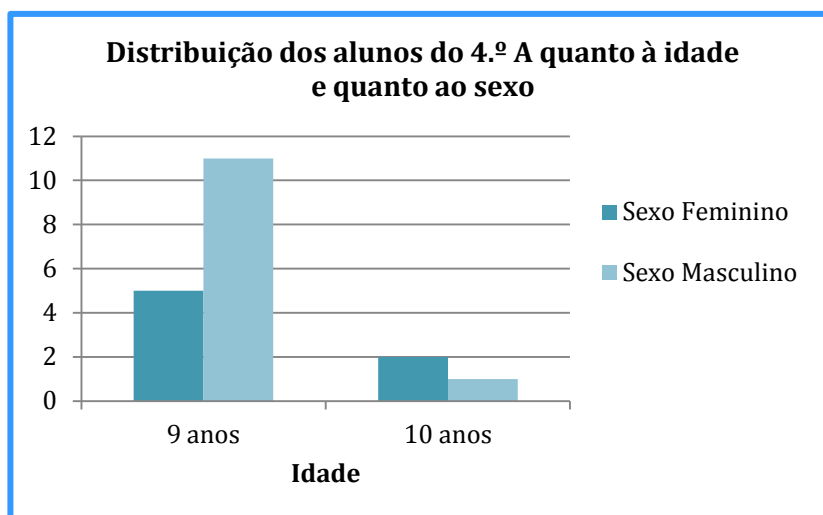


Gráfico 7 - Contexto de 1.º CEB: Distribuição dos alunos quanto à idade e quanto ao sexo

O grupo é constituído por cinco alunas e onze alunos com 9 anos de idade e por duas alunas e um aluno com 10 anos de idade. Para além da heterogeneidade do grupo a nível da idade e do sexo, a turma apresentava ainda outros aspetos que afirmavam a sua diversidade, entre os quais destacamos: os diversos ritmos de aprendizagem, a presença de dois alunos de etnia cigana e a excelente integração de um aluno com um problema de crescimento (o que o tem sujeitado a diversas cirurgias). Relativamente ao aluno que tem um problema de crescimento, embora apresentasse dificuldades a nível da mobilidade, não se encontrava ao abrigo do *Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro*, uma vez que este aluno revela:

“(...) um equilíbrio psico-emocional e um desenvolvimento cognitivo normal, factos que constatámos por via da observação participante em contexto educativo, através de indicadores como a não exigência de uma planificação distinta, a sua excelente integração na turma, e ainda, pelas relações que estabelece com os diversos intervenientes educativos” (Cardoso & Araújo, 2012, p. 13).

Neste sentido, os aspetos referidos assumem-se como fatores promotores da qualidade educativa, uma vez que foram um contributo para o aumento das experiências da turma e para a riqueza dos momentos de interação e de aprendizagem cooperativa. O espírito de entreaajuda, a persistência e a determinação revelaram-se cruciais no desenvolvimento cognitivo, no treino de capacidades e competências que caracterizam uma postura autónoma e proficiente.

De seguida, apresentamos o gráfico referente à estrutura familiar de cada aluno:

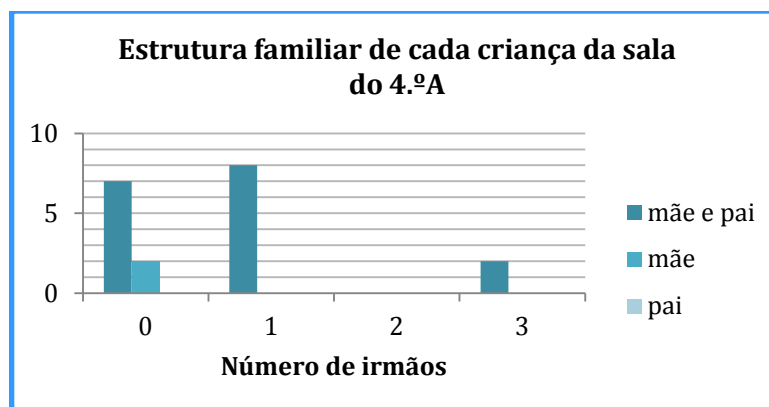


Gráfico 8 - Estrutura familiar de cada criança da sala do 4.º A

Os dados evidenciam que a maioria dos agregados familiares correspondem a uma estrutura familiar que Giddens (2001) designa por “família nuclear”, sendo que sete destas famílias tinham apenas um filho, oito tinham dois filhos e duas tinham quatro filhos, aquando da aplicação do instrumento de recolha de dados. O gráfico 8 revela ainda a situação familiar de dois dos alunos (filhos únicos), possibilitando inferir que estes viviam apenas com a mãe, sendo esta estrutura familiar designada por família monoparental (Giddens, 2001).

À semelhança do ponto 1.1. do Capítulo VII deste Relatório, de seguida iremos apresentar uma breve contextualização das famílias destes alunos, assente na análise das faixas etárias, das habilitações académicas e da situação profissional.

Relativamente à faixa etária dos pais e das mães destes alunos, no momento da aplicação do questionário, encontrava-se compreendida num intervalo de dados entre os 20 e os 50 anos de idade, sendo que a maioria absoluta dos dados encontram-se agrupados na classe [31-40], o que significa que mais de 50 % dos pais e mães tinham idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade. Para uma melhor compreensão da distribuição dos dados, apresentamos o gráfico 9:

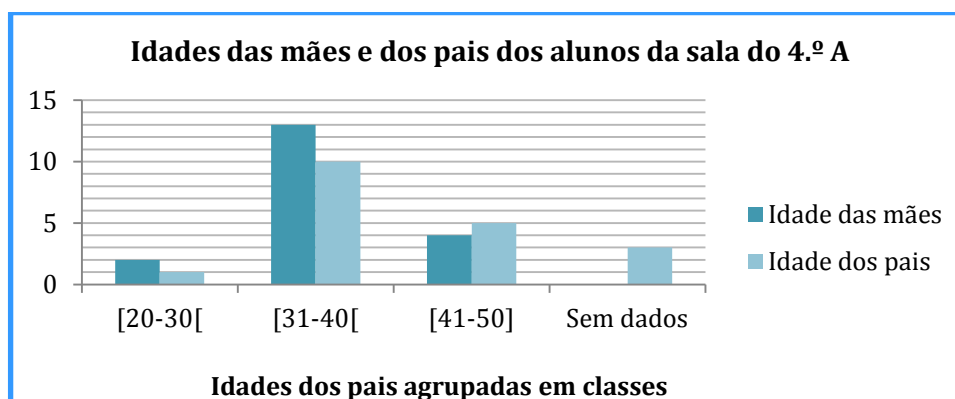


Gráfico 9 - Idades dos pais dos alunos da sala do 4.º A agrupadas em classes

O gráfico 9 clarifica a seguinte informação: duas mães e um pai têm idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos de idade; treze mães e dez pais têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade; quatro mães e cinco pais têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos de idade; a ausência de dados referente a três pais.

O gráfico que se segue, gráfico 10, explicita as habilitações literárias deste conjunto de pais: onze pais têm o Ensino Superior; nove têm o Ensino Secundário; seis têm o 3.º CEB; cinco têm o 2.º CEB; dois têm o 1.º CEB; e outros dois não possuem habilitações académicas. Relativamente aos restantes pais (três), não nos foi possível obter essa informação, tal como já referimos nesta avaliação diagnóstica.

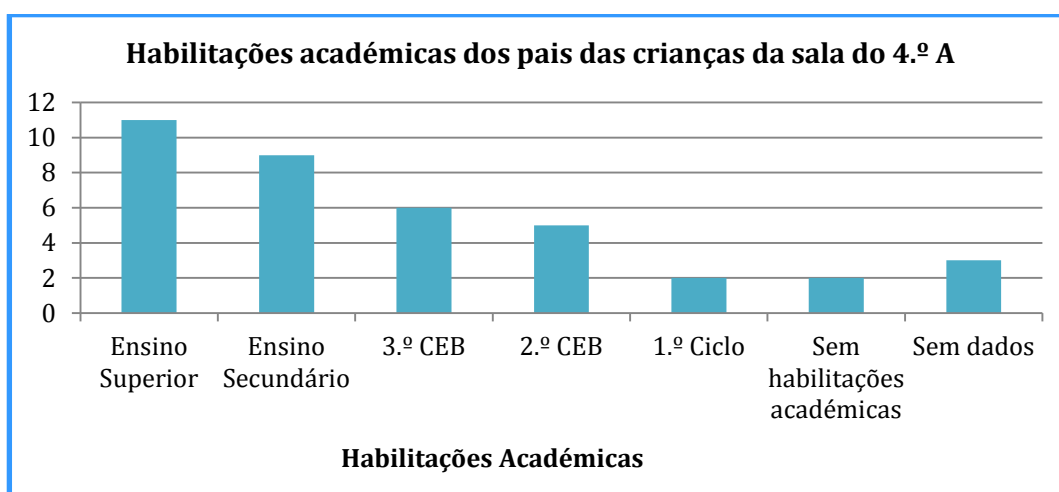


Gráfico 10 - Habilitações académicas dos pais das crianças da sala do 4.º A

Desta forma, o gráfico evidencia que a formação académica tem sido um fator de preocupação por parte deste conjunto de pais, visto que os parâmetros que apresentam maior frequência correspondem aos níveis de ensino “Ensino Superior” e “Ensino Secundário”. A preocupação dos pais com a formação académica destaca-se como um contributo para o sucesso educativo da criança, uma vez que esta se sente valorizada e apoiada no desenvolvimento das tarefas complexas que sustentam o processo ensino-aprendizagem.

Quanto à situação profissional dos pais, os dados extraídos no momento da avaliação diagnóstica apresentam-se em conformidade com os dados referentes ao contexto educativo de EPE (ponto 1.1. do Capítulo VII), sendo por isso considerados como um conjunto de dados representativo da situação atual do país que, de acordo com o INE, distingue o sector terciário como sector de atividade económica com maior predominância. De modo a ilustrar a situação profissional dos pais, elaborámos o que se segue (gráfico 11), através do qual é permitido afirmar que vinte e nove dos pais estão empregados (zero no sector primário; dois no sector secundário; vinte e

sete no sector terciário); dois estão desempregados; e duas mães são domésticas. Quanto aos restantes pais (cinco) não foi permitido obter essa informação.

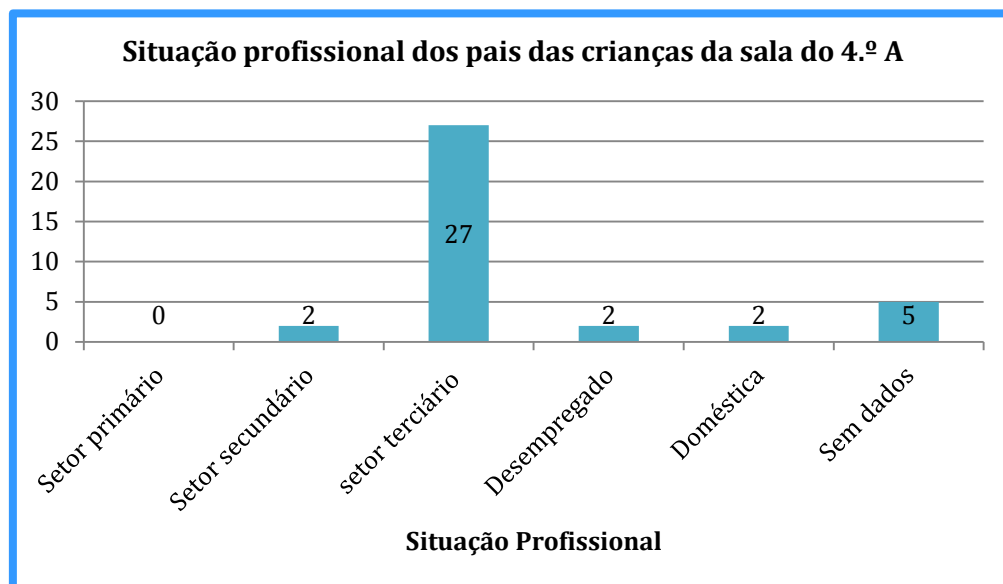


Gráfico 11 - Situação profissional dos pais do grupo do 4.º A

Condições relativas ao envolvimento da família - apresentação e discussão dos resultados da aplicação da ECERS-R

De acordo com o *Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto*, é esperado que o professor do 1.º CEB se relacione “positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (II, ponto 2, alínea I). Neste sentido, compete ao professor criar condições favoráveis para que seja possível alcançar tal objetivo, devendo cooperar com a escola no trabalho de construção de um ambiente favorável e convidativo à participação das famílias na educação escolar dos alunos.

Nesta lógica de ideias, de modo a conhecer as condições que este contexto educativo oferece às famílias, solicitámos a resposta da professora titular de turma às questões referentes à *Condições para pais*, apresentada pela ECERS-R:

1 – É dada aos pais alguma informação escrita sobre a Escola? O que está incluído nessa informação?

2 – Os pais podem envolver-se, de alguma forma, nas atividades das salas dos seus filhos? Por favor, dê alguns exemplos.

3 – Costuma partilhar com os pais informação sobre o aluno? Como é que isto é feito?

4 – Que tipo de relação tem normalmente com os pais?

5 – É permitido aos pais visitar a sala antes do seu filho estar inscrito? Como é que isto é feito?

6 – Os pais participam na avaliação da Escola? Como é que isto é feito? Com que frequência? (Se é realizada alguma reunião/questionário para avaliar o grau de satisfação).

7 – O que faz quando lhe parece que os pais estão a ter dificuldades? Encaminha-os para outros profissionais que os possam ajudar?

8 – Os pais participam na tomada de decisões acerca da Escola? Como é que isso é feito? (os pais estão representados na direção).

Desta forma, as respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 11 - Contexto de 1.º CEB: Condições oferecidas à família

Condições do estabelecimento educativo oferecidas à família			
Respostas da professora	Evidências observadas	Indicadores de qualidade	Cot.
1- “São todas as informações oportunas e logísticas sobre a escola que os seus educandos frequentam. (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projetos, Avaliação dos alunos-diagnóstica, formativa e sumativa).”	Neste contexto existia bastante informação escrita destinada aos pais afixada e bem visível.	“É dada aos pais informação escrita, de cariz administrativo acerca [da escola] (Ex. pagamentos, horários de funcionamento, regras de saúde necessárias à frequência).” Cotação máxima (Cot. máx.): 3	3
2- “Podem e devem pois tem todo o interesse para o sucesso afetivo e curricular dos alunos. Também fortalece a visão dos pais da escola fazendo desta um sentimento de pertença à mesma. Facto que contribui para o sucesso de todos numa sociedade mais partilhada de saberes e experiências. Podem envolver-se em projetos de turma e /ou de Agrupamento: Tipo de atividades: Momentos de leitura e escrita recreativa, teatros, folclore, manualidades, projetos para e com a Comunidade, (Natal, Carnaval, feira-recreação histórica, momentos solidários ...).”	Não só foi observável, como também foi possível contribuir para a dinâmica da sala do 4.ºA, caracterizada pela partilha, colaboração e cooperação constante entre alunos, professores e famílias. As famílias das crianças desta sala eram extremamente ativas e criativas.	“Alternativas variadas são usadas para encorajar o envolvimento das famílias nas atividades [dos alunos].” Cotação máxima (Cot. máx.): 5	5
3- “Sim. É feito de acordo com o	Foi possibilitada a	“Muita partilha de	

estabelecido em Lei – em reuniões convocando os Encarregados de Educação, em momentos destinados ao atendimento individual dos Enc. De Educação e sempre que tal se justifique e seja oportuno quer solicitado pelos pais e /ou pelo professor.”	observação e o envolvimento em vários momentos de comunicação informal.	informação relacionada com a criança entre pais e o pessoal (Ex. Comunicação informal frequente; reuniões periódicas para [todos os alunos]; reuniões com pais, boletins informativos, materiais com recomendações para pais estão disponíveis).” Cotação máxima (Cot. máx.): 5	5
4- “Uma relação de respeito, responsabilidade e disponibilidade. Deste modo tenho conseguido sentir a confiança e o respeito dos mesmos.”	As famílias demonstraram uma relação harmoniosa e cooperativa com os diversos agentes educativos da instituição.	“As interações entre os membros da família são geralmente atenciosas e positivas.” Cotação máxima (Cot. máx.): 3	3
5- “Sim. Com autorização da Direção do Agrupamento e com as orientações deste órgão de gestão da escola.”	Observámos uma situação que previa o ingresso de uma criança no ensino básico.	“Os pais são solicitados a observar [a turma] antes de a inscrever.” Cotação máxima (Cot. máx.): 5	5
6- “Sim. Através da Associação de Pais. Ao longo do ano na aplicação de questionários sobre atividades desenvolvidas.”	Não observado.	“Os pais são solicitados para uma reunião anual [da escola]. (Ex. questionários para pais, reuniões de grupo para avaliação).” Cotação máxima (Cot. máx.): 7	7
7- “As dificuldades são de diversa origem. (Não está especificado) No entanto as que surgem e desde que o professor tome conhecimento são sempre orientadas dentro da capacidade deste profissional para as devidas referencias profissionais e institucionais.”	Embora tenhamos tido contacto com o relato de uma situação relacionada com problemas de alimentação por parte de uma criança, para a qual as próprias famílias se uniram com o intuito de a resolver, não observámos nenhuma situação específica a este ponto.	“Os pais são encaminhados para outros profissionais quando necessário (Ex. para orientação em situações especiais, para preocupações relacionadas com a saúde [do aluno]).” Cotação máxima (Cot. máx.): 7	7
8- “Os pais estão representados na Associação de Pais e no Conselho Geral do Agrupamento de Escolas.”	Os pais ou encarregados de educação participaram nas decisões da escola, nas práticas educativas e em diversos eventos.	“Os pais estão envolvidos na tomada de decisões acerca [da escola], juntamente com o pessoal. (Ex. os pais estão representados na direção).” Cotação máxima (Cot. máx.): 7	7
Média dos indicadores de qualidade:			5,25

A análise comparativa entre as respostas da professora e os indicadores de qualidade apresentados pela ECERS-R possibilitou-nos atribuir a este contexto de educação a cotação máxima em todos os parâmetros de avaliação (implícitos nas questões). Deste modo, numa classificação relativa ao nível médio da cotação dos indicadores de qualidade, os valores localizam-se entre um mínimo de 0 e um máximo de 5,25, para os quais estabelecemos descritores para 1,31 (Inadequado), 2,62 (Mínimo), 3,93 (Bom) e 5,24 (Exemplar). Porém, verifica-se um desvio de 0,01 (ou seja, de uma centésima) devido ao arredondamento efetuado ao valor estabelecido para amplitude dos descritores, sendo o valor exato de 1,3125, aproximadamente 1,31.

Assim, os resultados obtidos localizam-se no extremo máximo do nível “Exemplar”, o que significa que o contexto educativo em estudo apresenta excelentes condições para que os pais se sintam envolvidos e ativos na vida da escola.

Ambiente das literacias - discussão dos resultados obtidos pela aplicação da das subescalas “Livros e Leitura de Livros” (ELLCO - Escala Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos)

A adaptação das escalas ao contexto de 1.º CEB, a recolha de evidências tendo como estratégia de recolha de dados a observação participante, o seu registo em grelha (Anexo I), a sua confirmação e a sua análise foram procedimentos necessários ao processo de aplicação das subescalas (*Secção IV – Livros e Leitura de Livros*) que integram a *ELLCO (Escala Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos)*, uma escala de avaliação do ambiente das literacias. Desta forma, este estabelecimento de ensino, tendo como referência a sala do 4.º A, apresentava os seguintes valores, relativamente à secção *Livros e Leitura de Livros*:

Tabela 12 - Contexto de 1.º CEB: Valores obtidos na aplicação das subescalas da ELLCO

Valores obtidos na aplicação das subescalas da ELLCO (Cotação máxima: 5 - Exemplar)	
Secção IV – Livros e Leitura de Livros	
Subescalas	Valores obtidos (Média dos indicadores de qualidade)
Organização da área dos livros – Biblioteca	5
Características dos livros – Biblioteca	5
Livros para aprendizagem – Biblioteca	5
Livros para aprendizagem – Sala de aula	3,25
Abordagem à leitura de livros – Sala de aula	4,33
Qualidade da leitura de livros – Sala de aula	3,63
Média das subescalas	4,54 (aproximadamente 5) – Exemplar

De acordo com os dados contidos na tabela, este contexto de 1.º CEB apresentava um ambiente de promoção da leitura “Exemplar”, sendo que a média dos valores obtidos em cada subescala é de aproximadamente 5 valores. Assim, tendo por base as orientações da *ELLCO* (cf. Smith et al., 2002, pp. 24-32) e a sua respetiva adaptação é possível referir que neste contexto:

- “Existe uma evidência clara da definição de uma área destinada ao manuseamento e leitura de livros”;
- “Existe uma clara evidência de que os livros disponíveis oferecem variedade em termos de conteúdos, nível, género e vocabulário que refletem a diversidade e capacidades [dos alunos da escola] – numa perspetiva evolutiva”;
- “Existe uma clara evidência que os livros disponíveis na [biblioteca] são pertinentes para o currículo corrente, interesses [dos alunos] e áreas de conteúdo específicas”;
- “Existe uma clara evidência que os livros disponíveis na [sala de aula] são pertinentes para o currículo corrente, interesses das crianças e áreas de conteúdo específicas”;
- “Existe uma clara evidência que a leitura de livros ocupa grande parte do dia-a-dia [dos alunos na sala de aula] e ocorre numa grande variedade de abordagens e de combinação”;
- “Existe grande evidência [que os professores] selecionam cuidadosamente os livros, se preparam para as sessões de leitura e se envolvem na leitura e na discussão de modo a promover a aprendizagem”.

Para além dos requisitos anteriores, destacamos, ainda, as feiras do livro e os encontros literários (contacto com autores e ilustradores), realizados neste estabelecimento de ensino, como aspetos enriquecedores deste excelente ambiente de promoção da leitura. No âmbito da PS1.ºCEB, foi nosso objetivo contribuir de forma positiva para a promoção deste ambiente. Com este objetivo, criámos uma área de interesse pelo livro e pela leitura, disponibilizando na mesa de apoio²⁴ da sala de aula um conjunto de obras literárias que se encontravam relacionadas com a temática semanal, permitindo o seu manuseamento de forma livre e autónoma. Os livros de Literatura Infantil eram selecionados de uma forma criteriosa e intencionalmente explorados, enquadrando-se numa abordagem didática que valorizava a qualidade do texto, mas também o valor artístico da ilustração. Assim, os alunos foram envolvidos em momentos onde foi possível estabelecer contacto com diversos tipos de obras literárias²⁵, pesquisar informação sobre autores, analisar as características do tipo de escrita, explorar e interpretar a ilustração, ler e ouvir ler, fazer apreciações críticas e

²⁴ Identificada no esquema da sala, Anexo I.

²⁵ Com diversas tipologias de texto, com as especificidades de cada ilustração e com narrativas exclusivamente ilustradas.

participar em projetos baseados na Literatura Infantil. A ação desenvolvida caracterizou-se pela transmissão do gosto pela exploração de livros com qualidade estético-literária, possibilitando o intenso envolvimento dos alunos nos momentos de leitura e de abordagem às obras inscritas no paradigma da Literatura Infantil. Desta forma, o par pedagógico considera que contribuiu positivamente para o alargamento das experiências do aluno com o livro, e conseqüentemente para a promoção do desenvolvimento das competências leitoras e do gosto pela leitura.

A aplicação das entrevistas aos alunos do 4.º possibilitou conhecer as suas concepções relacionadas com o livro. Assim, foi possível compreender:

A sua definição de livro:
“(...) é onde vêm muitas palavras, que as crianças leem... (...) Um livro dá conhecimentos novos e às vezes são divertidos” (GAPE1, P1, CR01).
“(...) são palavras juntas que um autor escreve e... e um ilustrador... a... ilustra o que está escrito nesse livro. São folhas. O livro tem folhas, também tem páginas... hum... tem falas de personagens, que o autor inventa” (GAPE1, P1, CR02).
“(...) é... br [entediado]... hum... um conjunto de palavras (...) [de] folhas... muitas coisas (...) para ler” (GAPE1, P1, CR03).
“(...) um objeto que nos dá sabedoria (...) que nos dá conhecimentos... e... é um amigo” (GAPE1, P1, CR04).
“Um livro é... um conjunto de uma história que fala sobre... prontos [pronto]... hum... coisas que podem ter acontecido ou não” (GAPE1, P1, CR05).
“Hum... é onde o autor, hum... (...) [expressa] a, os seus sentimentos ou então conta uma história da sua vida. ... ou então inventa para as crianças se divertirem e... se entreterem” (GAPE1, P1, CR06).
Um livro é... ler... lemos... aprendemos a ler, aprendemos palavras novas” (GAPE1, P1, CR07).
“(...) tem capa, contracapa, imagens, (...) palavras, títulos...” (GAPE1, P1, CR08).
“Um livro é... onde se conta histórias assim do passado ou assim... coisas para as crianças se divertirem” (GAPE2, P1, CR01).
“Um livro... é uma coisa que nos dá conhecimento. Hum... tem muitas palavras, muitas regras, pra, prá [para a] nossa vida... tem os títulos” (GAPE2, P1, CR02).
“(...) é uma coisa que está escrita” (GAPE2, P1, CR03).
“Um livro (...) tem muitas histórias, hum... também tem desenhos” (GAPE2, P1, CR04).
“Um livro é, é a obra, é a obra de um autor, tem lá dentro uma história, poesia... ou... e ilustrações, ou só ilustrações” (GAPE2, P1, CR05).
“Um livro é... (...) uma capa cheia de páginas com ilustrações, com muitas palavras. Às vezes, traz palavras fáceis outras vezes traz palavras difíceis” (GAPE2, P1, CR06).
“Um livro é um... é um... é um, é tipo um caderno, mas em vez de ter folhas em branco para nós fazermos trabalhos e isso, não! Tem histórias para nós lermos, banda desenhada, tem imagens e também tem atividades para nós fazermos” (GAPE3, P1, CR01).
“Um livro é... é uma, uma forma de um autor exprimir os sentimentos que tem... escrevendo um... umas certas folhas” (GAPE3, P1, CR02).

“Para mim um livro... é... uma fonte de palavras que nos ensina qualquer coisa” (GAPE3, P1, CR03).
“Um livro é (...) onde os escritores escrevem as histórias... ou de fadas ou já de crescidos... tipo assim de umas guerras que já aconteceu” (GAPE3, P1, CR04).
“Um livro é... um... é uma coisa que nos ensina a ler e a falar sobre coisas que nós ainda nunca aprendemos. Ajuda-nos a... ajuda-nos a... a... a [gagueja] falar bem, a falar com as pessoas, ter uma língua como os lei... leitores [gagueja], prontos [pronto]!” (GAPE4, P1, CR01).
De um modo geral, as definições apresentadas centram-se num destes três aspetos: o aspeto físico do livro, sendo identificados alguns dos seus constituintes, tipos de livros e tipologias de texto; a sua funcionalidade, enquanto fonte de sabedoria, divertimento e de imaginação, que nos ajuda a treinar competências; o seu valor artístico, ou seja, verifica-se uma valorização do livro como uma forma de expressão, tanto para o escritor como para o ilustrador.
Compreender que as crianças demonstram gosto pelos livros que têm na sala de aula e na biblioteca:
“Gosto! (...) Porque nos transmitem conhecimento... palavras novas... às vezes, temos de ir pesquisar as palavras ao dicionário” (GAPE1, P3, CR01).
“Sim... porque vamos aprendendo coisas novas (...) e também melhoramos a nossa leitura” (GAPE1, P3, CR02).
“Gosto! (...) Porque (...) ajudam a motivar a ler para sermos melhores alunos na leitura” (GAPE1, P3, CR03).
“Sim. (...) Porque eu gosto muito de ler e não só... porque as imagens também me... me... pronto, fascinam” (GAPE1, P3, CR04).
“Sim! (...) [Gosto dos livros da sala de aula] porque são divertidos e fazem-me (...) aprender mais. (...) [E dos da biblioteca] porque ler, para nós, é divertido” (GAPE1, P3, CR05).
“Sim, porque n... nos [gagueja] ensinam a viver e a respeitar os outros e dão-nos lição de vida” (GAPE1, P3, CR06).
“Sim. Porque são divertidos” (GAPE1, P3, CR07).
“Sim. (...) Porque são engraçados” (GAPE1, P3, CR08).
“Sim (...) Porque os da sala de aula são de trabalho e esses servem mais para aprender e os da biblioteca servem mais para ler... e também para aprender” (GAPE2, P3, CR01).
“Gosto. São muito divertidos, são muito engraçados” (GAPE2, P3, CR02).
“Sim... é, é [eu] até gosto! (...) Porque têm, tem histórias engraçadas e (...) alguns livros co... cos [que os] meus colegas querem levar só que estão escritos em, em chinês ou assim, ou em francês e são muito grandes e despos [depois] a professora não os deixa” (GAPE2, P3, CR03).
“Gosto (...) Porque tem coisas sobre a natureza... hum... são muito bonitos... fala mu... falamos de amigos. Cuidam de muitas coisas... dos jardins... de muitas coisas” (GAPE2, P3, CR04).
“Sim adoro. (...) Porque nos trazem ensinamentos e porque nos, hum... porque nos... ajudam a ler melhor” (GAPE2, P3, CR05).
“Sim, são divertidos” (GAPE2, P3, CR06).
“Gosto, mas há alguns que já li e não gostei muito, da biblioteca, mas (...) a maioria deles gosto, e [dos livros] da minha sala de aula também! (...) Eu... dos [livros] que eu gosto (...) já li um livro parecido (...) à aventura da Sininho e eu gostei muito, por causa de que gosto

<p>muito de fadas, gosto muito de histórias encantadas. E os de que não gostei foi... foi que já li aqui um livro sobre... sobre que raptaram aqui um cão do menino e eu como não gosto, de ra... (...) de ladrões. E isso não gostei muito" (GAPE3, P3, CR01).</p>
<p>"Sim. (...) Porque os livros n... sem eles não podíamos aprender. Quer dizer, podíamos mas não era a mesma coisa" (GAPE3, P3, CR02).</p>
<p>"Gosto, gosto mais de uns do que de outros, por causa de que... gosto mais de um tipo de livros, gosto mais de aventura, gosto mais de romance... e há outros que não tenho tanto... pronto que não gosto... não tenho tanto gosto, nesses" (GAPE3, P3, CR03).</p>
<p>"Gosto muito! (...) Porque ensina[m]-me a ler" (GAPE4, P3, CR01).</p>
<p>Na sua totalidade, as respostas evidenciam o reconhecimento das diversas funcionalidades da leitura: ler para adquirir conhecimento; ler para melhorar a leitura; e ler como forma de divertimento. No que se refere à sabedoria que transmitem, é evidenciado o valor prático do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de competências inerentes ao "saber-falar", ao "saber-ser", ao "saber-estar" e ao "saber-fazer". É ainda salientado o papel da Literatura Infantil enquanto elemento de motivação para o treino da competência leitora.</p>
<p>Apurar o gosto pela descoberta de livros que ainda não conhecem:</p>
<p>"Gosto! Porque (...) trazem-nos sempre coisas novas" (GAPE1, P4, CR01).</p>
<p>"Claro, porque sempre é uma nova, hum... uma nova sabedoria e uma nova leitura que pode ser divertida, ou bonita, ou triste" (GAPE1, P4, CR02).</p>
<p>"Sim! (...) Porque os livros que eu não conheço (...) gosto mais de ler porque ainda não sei o que é que vai acontecer e os livros que já li já sei o que vai acontecer" (GAPE1, P4, CR03).</p>
<p>"Sim. (...) Porque (...) há sempre uma vez para tudo... hum... e sempre nos ensina. Às vezes, há livros de fadas que eu nunca li... e houve uma vez que li um e adorei" (GAPE1, P4, CR04).</p>
<p>"Adoro! (...) Porque gosto de saber coisas novas, em vez de estar sempre a ler o mesmo livro, gosto de me aventurar" (GAPE1, P4, CR05).</p>
<p>"Sim. Porque... aprendo mais coisas e... e aprendo melhor a ler. A treinar a leitura" (GAPE1, P4, CR06).</p>
<p>"Sim. (...) Porque acho que são interessantes" (GAPE1, P4, CR07).</p>
<p>"Gosto! (...) Porque assim fico a conhecer esse livro e posso contar aos meus colegas" (GAPE1, P4, CR08).</p>
<p>"Gosto. Ensinam-me mais coisas, ensinam-me a melhorar a minha letra. Muitas coisas" (GAPE2, P4, CR02).</p>
<p>"Sim. (...) Porque... não conheço assim muitas personagens de histórias, autores" (GAPE2, P4, CR03).</p>
<p>"Sim, sempre! (...) Porque tenho a oportunidade de conhecer ... algumas vezes novos autores e novas histórias" (GAPE2, P4, CR05).</p>
<p>"Sim. (...) Porque os que eu já conheço, assim já não metem [mete] piada eu... (...) lê-los outra vez. E os que eu ainda não li são mais divertidos, porque eu ainda não sei a história e... e eu gosto de saber coi... [reformula o discurso] hum... histórias" (GAPE2, P4, CR06).</p>
<p>"Gosto! Adoro ler livros que ainda não conheço e especialmente quando as capas são muito... são muito espontâneas, ou seja, são muito giras, quer dizer que acho que a história também vai ser gira" (GAPE3, P4, CR01).</p>
<p>"Sim porque ler um livro é uma emoção! E livros que não conheço ainda é melhor" (GAPE3,</p>

P4, CR02).
“Gosto, se for dos tipos que eu... pronto que eu... que eu mais gosto, sim. (...) Porque é uma nova história. Eu gosto de ter conhecimentos de novas histórias” (GAPE3, P4, CR03).
“Sim. (...) Porque há sempre histórias novas nos livros e os livros são para entreter, para imaginar mais coisas que pode haver! Tipo... hum... hum... coe... coelhos mágicos! Hum... hum... múmias! Hum... os rat... ratatuis [gagueja]! E isso tudo” (GAPE3, P4, CR04).
“Gosto. (...) porque é... é giro e... é divertimento... divertimento... máximo! Eu gosto muito de ler para aprender mais, para andar na escola, saber... saber muitas coisas!” (GAPE4, P4, CR01).
A leitura destas respostas possibilita verificar a motivação destes alunos pela leitura, mas também pela descoberta de novos conhecimentos, o que se revela determinante para a aprendizagem, não só na área da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do currículo.
Os critérios utilizados na seleção de um livro:
“(...) pesquiso (...) vejo os mais interessantes. (...) os de banda desenhada ou os de ler mesmo. (...) mas a minha mãe diz-me para levar os de ler. E os de ler... Eu leio sempre os do <i>Geronimo Stilton</i> . (...) Às vezes é pela capa, porque a capa parece que nos vai transmitir muita coisa (...) vejo umas páginas e a mim parece-me que é interessante” (GAPE1, P5, CR01).
“Primeiro vejo a capa e a contra capa, depois vou passando folha à folha... folha à folha para ver as... as... as [gagueja] ilustrações. (...) e também vou um bocado pelo título” (GAPE1, P5, CR02).
“(...) não escolho pela capa! (...) se vejo que o título é interessante, se é divertido, escolho! [Baseio-me] nos desenhos também... são divertidos às vezes” (GAPE1, P5, CR03).
“Pronto eu vou sempre pela capa e às vezes também pelo título. (...) as capas, às vezes, têm branco e só tem uns riscos. (...) Já li um que era... que era o ‘Tim Tim’, a capa era tipo com riscos e m... [pensativo] aquilo é fixe, porque é banda desenhada! E diferente dos textos que nós costumamos fazer. (...) Às vezes, abro o livro para ver as imagens e depois começo a ler um pouco. Eu leio, às vezes, os dois parágrafos e depois se for... se... se eu achar que é bonito, levo” (GAPE1, P5, CR04).
“Primeiro vejo o título... e vejo se me interessar... se vir que se calhar pode ser divertido, experimento. (...) e também vejo pelo... Prontos [Pronto], pelo ilus... o ilus-tra... il... i-lus-trador (...) E... quem fez o livro, o escritor” (GAPE1, P5, CR05).
“Hum... pelo título. Hum... e pelo autor porque eu tenho autores preferidos. A... hum... e então quando gosto muito do título que é, que acho interessante e criativo, levo o livro para ver como é que é a história” (GAPE1, P5, CR06).
“Leio um bocado e depois vejo que é um livro divertido. (...) Leio a primeira página... ou duas” (GAPE1, P5, CR07).
“Às vezes, é pela aprendizagem que estamos a ler, a dar. Outras vezes, é... porque podem ser engraçados e os meus colegas podem-me já ter dizido [podem já ter-me dito] algumas coisas e eu se calhar achei engraçado. (...) É pelas palavras” (GAPE1, P5, CR08).
“(...) eu estou sempre a ver as imagens, a ver qual é que eu gosto, depois começo... escolho esse livro” (GAPE2, P5, CR01).
“Vejo... vejo as ilustrações, vejo o tipo de livro” (GAPE2, P5, CR02).
“Por títulos assim... novos e engraçados. (...) Às vezes, também é pa, pa... [gagueja] pelo... pas [pelas] cores ou pelos desenhos” (GAPE2, P5, CR03).

“(...) vejo os títulos e escolho os livros” (GAPE2, P5, CR04).
“Primeiro eu tenho mais curiosidade nos autores que eu conheço e tenho... e nos autores que eu conheço e que eu gosto, como a Luísa Ducla Soares. Gosto muito dos livros dela. E também eu escolho muitas vezes os livros com a... Ler mais, Plano Nacional de Leitura” (GAPE2, P5, CR05).
“Ver pelos títulos” (GAPE2, P5, CR06).
“Eu escolho um livro, que vejo uma capa que gosto, começo folhear, de vez em quando leio alguns parágrafos. Se gosto dos (...) parágrafos eu (...) levo o livro. Se não gosto dos parágrafos meto o livro num sítio e escolho outro” (GAPE3, P5, CR01).
“Hum... p... hum... [hesita] Às vezes, quando requisito cá os livros na biblioteca, primeiro abro as páginas e vou lendo um bocadinho de cada página. Depois, quando vejo que me estou a interessar pelo livro, que o conteúdo está a ser bom, levo-o” (GAPE3, P5, CR02).
“(...) por exemplo, vamos às compras e... vejo um livro, como é a imagem ou da marca que eu gosto, então vamos lá e aí eu começo também a ver a imagem, só que vou lendo bocadinhos da história que é para ficar a saber mais ou menos como é que se passa a história” (GAPE3, P5, CR03).
“(...) pelas coisas interessantes que ele tem, não é pela grossura” (GAPE3, P5, CR04).
“Com o que está dentro do coração! (...) Por exemplo, tenho um grande amigo meu e não sei bem como tratá-lo e depois tenho ali um livro... que... quero tratar bem ou mal um amigo, vou buscar lá um livro, porque tenho um amigo dentro do meu coração que me ajuda, que me ajudou e eu também tenho que ajudar” (GAPE4, P5, CR01).
No momento de seleção do livro, a atenção das crianças recai sobre o código escrito, o código imagético, o livro como um contributo para a formação pessoal e social, alguns autores preferidos e algumas entidades de referência como o Plano Nacional de Leitura. Os aspetos mencionados demonstram a abrangência das suas vivências estreitamente ligadas à exploração de obras literárias e à qualidade do seu momento de leitura. O frequente contato com a Literatura Infantil evidencia a existência de critérios de seleção que se revelam fundamentais para a seleção criteriosa de livros, sendo necessário continuar a estimular os alunos na apreciação da qualidade estético-literária de diversas obras literárias, para que estes possam definir melhor os seus critérios.

De uma forma sintética, os resultados apresentados evidenciam a influência das experiências proporcionadas por via do contato com o livro na educação e na aprendizagem desta turma, sendo reconhecida pelos alunos que a constituem numa perspetiva formativa que abrange os diversos domínios do desenvolvimento humano: cognitivo, pessoal e social. Assim, podemos destacar o papel crucial do livro na formação das crianças, tanto a nível da construção de conhecimentos, como a nível da preparação do aluno para a vida em sociedade.

2.2. Ação desenvolvida em contexto educativo: 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.2.1. Reflexão geral sobre a prática supervisionada do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PS1.ºCEB)

A PS1.ºCEB assim como toda a carreira docente caracteriza-se por ser um percurso de experimentação, marcado pela procura de metodologias, estratégias e recursos diversificados como forma de estimular o interesse e a participação ativa dos alunos na construção do seu percurso escolar. Trata-se de um processo que visa contribuir para a evolução dos modelos de qualidade educativa que valoriza a constante reflexividade dos profissionais no desenvolvimento do currículo e na construção de conhecimentos sobre os modelos didatológicos. Assim, referenciamos os esforços desenvolvidos em busca de respostas adequadas ao progresso de cada aluno da sala do 4.º A, vinculados por uma pedagogia diferenciada que ultrapassasse os métodos de ensino rotineiros.

Ainda numa fase inicial, o tempo destinado ao período de observação e ao conhecimento do contexto educativo revelou-se crucial para a nossa integração do par pedagógico, assumiu-se como facilitador do desenvolvimento de uma abordagem sistémica e ecológica, dado que a relação pedagógica estabelecida com os diversos intervenientes educativos favoreceu a criação de um ambiente cooperativo. Por sua vez, a análise reflexiva dos instrumentos reveladores da autonomia do agrupamento facilitou a operacionalização dos documentos legislativos, decretados pelo MEC, de um modo mais ajustado às especificidades deste contexto educativo.

O desenvolvimento do currículo efetivado pela constante articulação da teoria com a prática, pelo cumprimento dos princípios de integração didática, pela permanente capacidade de inovação e adaptação de estratégias e pela valorização de uma perspetiva ecológica manifestada nas diversas formas de gestão do espaço, dos recursos (materiais ou humanos) e do tempo, conduziram os alunos num processo de construção de aprendizagens, caracterizado pela motivação e pelo empenho. Dos aspetos mencionados, salientamos a gestão do tempo como uma das maiores dificuldades sentidas no decurso da PS1.ºCEB, desabrochando um sentimento, entre o par pedagógico, de que ficou “alguma coisa por fazer”, mesmo depois de verificarmos que as aprendizagens estavam consolidadas. No entanto, pensamos ter contribuído para o desenvolvimento de um ambiente educativo de “sala de aula aberta”, isto é, recetiva a todas as oportunidades e a todos os contributos que se evidenciavam benéficos para a educação destes alunos.

A dinâmica encontrada nesta sala de aula e neste grupo de crianças incentivou-nos num processo de planeamento, implementação, desenvolvimento, avaliação e reflexão que procurou uma pedagogia diferenciada e valorizou a participação do aluno no quotidiano educativo de uma forma ativa. Por outras palavras, tratou-se de uma ação educativa que integrou processos de ensino-aprendizagem em que os alunos foram motivados para construir o seu próprio conhecimento. Nestes processos, o professor assume-se como um mediador entre o conhecimento e o aluno,

disponibilizando recursos e aplicando estratégias que conduzam à aprendizagem plena e global de cada aluno da turma. Na nossa perspetiva, o ato de “ensinar” e “aprender” contraria a mera exposição e assimilação de conteúdos, exigindo uma participação ativa de todos os intervenientes educativos de modo a promover um maior envolvimento do aluno e consequentemente a aquisição de aprendizagens mais duradouras e úteis para o aluno. Neste sentido, o desenho das unidades de ensino fundamentavam-se sempre no cumprimento do currículo e na persistência em colmatar as lacunas aferidas pelo processo de avaliação.

Uma das características gerais das unidades de ensino, à semelhança da ação educativa desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, consistiu na utilização de um elemento integrador ou “centro de interesse”, segundo a designação de Decroly. O centro de interesse consiste numa “estratégia que podemos utilizar para oferecer condições de efetiva aprendizagem aos alunos” (Cinel, 2004, p. 33). Esta estratégia de inovação didática foi criada por Decroly, um médico belga, que ficou conhecido pelos seus estudos (no âmbito da psicologia infantil) centrados no desenvolvimento da criança e na preservação da liberdade infantil. Decroly defendia a globalização do ensino, ou seja, a exploração de grandes temáticas (como a alimentação, a luta contra as intempéries, a defesa contra perigos e inimigos, ...) numa unidade lógica de conhecimento integrado, em vez de um conjunto de conhecimentos compartimentados em diferentes áreas do saber. Neste sentido, Amato (s.d.), citado por Cinel (2004), define centros de interesse como “agrupamentos de conteúdos e atividades educacionais realizados em torno de temas centrais de grande significação para a criança” (p. 33).

De um modo geral, o elemento integrador aglutina as diversas áreas de conteúdo, ou seja, utiliza-se como uma estratégia de integração didática, que se encontra enquadrada numa perspetiva construtivista. A forma como este elemento é elaborado e utilizado varia de professor para professor, sendo um reflexo das estratégias e metodologias adotadas. No decurso da PS1.⁹CEB, definimos o elemento integrador tendo por base uma obra literária (ou parte integrante dela), sendo posteriormente enriquecido com elementos ou estratégias que facilitavam a abordagem a novos conteúdos e a sistematização das aprendizagens. A sua utilização foi pensada de modo a garantir a lógica e a coerência do percurso de ensino e aprendizagem, facilitando assim a construção de conhecimento de uma forma contínua e integrada.

Neste sentido, o cumprimento dos princípios de integração didática, garantidos pela utilização do elemento integrador²⁶ e de guiões de aprendizagem, favoreceu a sequenciação, a lógica e a coerência dos processos de ensino e aprendizagem, demonstradas pela articulação das diversas atividades/áreas de conteúdo e pela interdisciplinaridade que caracterizou a maioria das atividades planeadas. Na nossa

²⁶ Exemplos: Ambrósio (fantoche); Frei João (fantoche de colher de pau) e o seu caldeirão; O Castelo da Sabedoria; a Pomba Branca (semana do Natal); A Maior Flor do Mundo; O Tesouro do Rei; Ambrósio e a sua Mala de Cartão.

perspetiva, as unidades de ensino revelaram-se um contributo para o desenvolvimento dos alunos numa perspetiva globalizante, ou seja, abrangendo os diversos domínios: cognitivo, pessoal e social. Centradas na construção do “saber-comunicar”, do “saber-ser”, do “saber-fazer” e do “saber-estar”, integraram um conjunto de práticas educativas que, embora se desenvolvessem de uma forma articulada e interdisciplinar, tinham por base o saber específico de cada área de conteúdo. A este respeito, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, alterada pela *Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto*, prescreve que um dos objetivos do Ensino Básico é “assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e cultura do quotidiano” (Artigo 7.º, alínea b)). Assim, valorizando uma abordagem sistémica, holística e ecológica, foi desenvolvido um conjunto de práticas educativas (adaptadas à realidade educativa) que evidenciou o contributo de cada área do conhecimento na construção de uma educação escolar que consideramos de qualidade.

No que se refere à área da Língua Portuguesa, consiste numa área transversal a todo o currículo, tendo sido nosso objetivo promover o seu progressivo domínio de uma forma sistemática e integrada no quotidiano educativo. No entanto, diariamente, a nossa ação educativa incluía práticas educativas direcionadas para o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua. A participação em debates e diálogos, a apresentação de pontos de vista e sentimentos (sobre temas, obras literárias, assuntos do quotidiano...), a discussão de resultados e conclusões e o recurso à expressão artística (dramatizações, reconto de histórias, manipulação de fantoches, recriação de histórias orais, canções, declamação textos poéticos), são exemplos do trabalho desenvolvido a nível da expressão oral. No que se refere à compreensão do oral, o par pedagógico manifestou permanentemente a preocupação em verificar o nível de compreensão dos discursos orais por parte da turma, clarificando ou pedindo para clarificar as ideias apresentadas, caracterizando-se como uma ação centrada no treino sistemático desta competência.

A leitura e a audição da leitura assumiram-se como práticas diárias, sendo valorizada ao longo da PS1.ºCEB a diversidade a nível da sua tipologia (literário, narrativo, expositivo, instrucional, conversacional e descritivo), do seu género – “incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias” (ME, 2009, p. 65), - e dos suportes em que o texto se encontrava (impresso ou digital). O recurso a textos literários e paraliterários (obras ou excertos de literatura para a infância portuguesa e estrangeira, textos de literatura tradicional, poemas, canções, biografias, banda desenhada) e a textos não literários (textos do *media*, texto de manuais escolares, dicionários, enciclopédias, cartas, receitas) teve como objetivo estimular e melhorar o processo de decifração (maior fluência na leitura), bem como o aumento dos níveis de compreensão da leitura (através do registo e da exposição). Com esta intenção, os momentos de leitura apresentaram uma concordância com “as três etapas fundamentais do acto de ler:

pré-leitura, leitura e pós-leitura” (ME, 2009, p. 70), sendo que a segunda etapa era composta pela leitura (em voz alta) efetuada pelo professor e pela leitura (silenciosa e em voz alta) realizada pelos alunos. Parece-nos pertinente realçar o valor educativo de situações em que o professor lê para os alunos envolvendo-os em momentos de leitura agradáveis, uma vez que favorece o desenvolvimento do gosto pela leitura e a evolução dos níveis de consciência linguística - fonológica, lexical e morfosintática.

A produção escrita é uma prática recorrente ao longo do quotidiano educativo; porém, no espaço de tempo destinado à textualização, o par pedagógico direcionava a sua ação educativa a aspetos estreitamente relacionados com o processo de produção escrita, de modo a colmatar as lacunas observadas a nível da correção linguística, da construção frásica, da aplicação de regras gramaticais, da utilização de conectores, da pontuação e da coerência e coesão textual. Estes momentos de ação específica sobre a produção de textos escritos exigem “(...) a activação de um número importante de conhecimentos e de processos” (ME, 2009, p. 71), revelando-se necessário ajudar os alunos a organizar o seu pensamento. Assim, a produção de textos estruturou-se em três fases, que o ME (2009) destaca no *Programa de Português do Ensino Básico*:

- “i) Na planificação equaciona-se o objetivo da comunicação, o tipo de texto, geram-se ideias e elabora-se um plano. (...)
- ii) A textualização corresponde à redação do texto segundo o plano previamente elaborado, selecionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente. (...)
- iii) A revisão tem como objetivo melhorar o texto”(p. 71).

No âmbito da produção escrita, destacamos também as atividades destinadas à escrita criativa, um aspeto que, na nossa opinião, fomentou o gosto e a motivação pelo ato de escrever e de querer escrever melhor. Os desafios lançados a nível da escrita criativa, o entusiasmo e a dedicação crescentes em práticas educativas com este cariz, manifestaram-se promotores de progressos significativos relativamente às competências subjacentes à produção escrita.

Por outro lado, a promoção da educação literária, nomeadamente no que se refere à inclusão de um espaço de tempo destinado à fruição estética da Literatura Infantil e ao desvendar da sua linguagem plurissignificativa foram aspetos sobre os quais recaiu a nossa atenção, com o intuito de possibilitar que os alunos vivenciassem em pleno a riqueza da obra literária, desenvolvessem (gradativamente) a competência hermenêutica e enriquecessem a sua experiência de leitor, tornando-se seres mais autónomos, reflexivos e críticos (Botinno, 2012).

As estratégias de correção privilegiaram a reflexão assente na identificação das “virtudes” e das “debilidades” do trabalho, envolvendo o aluno num processo de compreensão dos erros, pesquisa e confronto com a sua correção (sendo sempre confirmada e clarificada pelo par pedagógico). Revelaram-se estratégias que contribuíram para o progressivo domínio da língua; contudo, a identificação de

regularidades, a construção de regras e a sua aplicação conduziram à descoberta e à construção de um conhecimento mais aprofundado do funcionamento da língua. Este conhecimento revelou-se determinante na produção de discursos orais, mas fundamentalmente no que concerne às competências inerentes à produção textual.

As aprendizagens na área da matemática possibilitam a compreensão do mundo de uma forma mais clara e exata, através da aquisição de “uma linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação desse mundo, e um instrumento que proporciona forma de agir sobre ele para resolver problemas que se nos deparam e de prever e controlar os resultados da acção que realizamos” (ME, 2007, p. 2). Assim, de modo a desenvolver nos alunos uma maior capacidade de atuar sobre o mundo, preocupámo-nos em criar situações que exigissem a mobilização e a aplicação de conhecimentos e que estimulassem a construção de um pensamento cada vez mais elaborado. Para tal, os alunos foram envolvidos em situações problemáticas que previam o treino da resolução de problemas, do raciocínio matemático e da sua comunicação. Na nossa perspetiva, tão importante como “pensar” é expressar a forma como se pensa. Com base nesta ideia, valorizámos uma ação educativa que insistiu na comunicação do raciocínio matemático, no confronto e na compreensão de outras formas de pensar, ou seja, de outras estratégias de resolver um determinado problema. Esta forma de agir revelou-se bastante enriquecedora para o processo educativo, uma vez que aumentou a autonomia do aluno na construção de estratégias diversificadas para solucionar uma determinada situação e contribuiu para o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais elaboradas. Nesta sequência de ideias, o ME (2007) considera que:

“a comunicação envolve as vertentes oral e escrita, incluindo o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da Matemática. O aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, mas também de interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas e de participar de forma construtiva em discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos” (p. 8).

O material manipulativo (números de madeira para a criação do “Caldo de algarismos”²⁷; sólidos geométricos), o vídeo (história da matemática) e os *softwares* educativos (ábaco digital, programas de frisos com isometrias “Frisos com arte”) destacam-se como material didático que ajudou a fomentar o gosto pela aprendizagem na área da matemática, o espírito de investigação (formulação de hipóteses, verificação e generalização/conclusão) e o desejo de descoberta, oferecendo ao aluno uma maior motivação na resolução de situações problemáticas.

O passado do meio local, o passado nacional, as épocas festivas (Natal e Carnaval) e os aspetos físicos de Portugal consistiram nos temas de exploração na área do Estudo do Meio, que, de uma forma integrada e articulada, e por vezes interdisciplinar,

²⁷ Atividade lúdica de acordo com o objetivo de ler e representar números até à centena de milhar, sendo efetuada a sua representação no ábaco digital.

envolveu os alunos num processo de construção de conhecimentos sobre a representação do mundo. O contacto com a informação foi possibilitado de formas distintas, recorrendo a diversos recursos didáticos:

→às TIC, que integraram apresentações em *PowerPoint* que, de uma forma dinâmica e apelativa, fomentaram o contacto com imagens reais (montanhas, rios,...), mapas, vídeos (excerto da série “Conta-me como foi”, Telescola - invasão dos muçulmanos na Península Ibérica, formação de Portugal, ...). A utilização destes recursos revelou-se benéfica, dado que se assumiram como elementos de motivação para a ampliação do saber (por exemplo, no estudo da instituição foi possível comparar as características da escola do Estado Novo com as da escola atual), constituindo também numa excelente estratégia de articulação das imagens reais com informação preciosa na construção de conhecimento e representação do mundo;

→ao jogo (Jogo do Castelo da Sabedoria, que visou a identificação de factos históricos de acordo com uma data), aos fantoches manipulados num teatro intitulado “A queda e a restauração da Independência”, às fotografias (factos históricos e aspetos culturais) e às obras literárias que apresentam uma forte ligação à realidade, destacando-se como meios de gerar experiências significativas no âmbito da área do Estudo do Meio.

De seguida, realçamos o valor pedagógico das visitas de estudo e dos trabalhos de pesquisa, o que evidencia a importância atribuída ao espírito cooperativo (pares, grupo – 4 elementos - ou trabalho coletivo), assim como a valorização de diversas fontes de informação como forma de enriquecimento do quotidiano educativo: manuais escolares, livros informativos, dicionários, entrevista, vídeos, enciclopédia (*on line*) e comunidade.

Relacionadas com esta área encontram-se as competências inerentes à formação pessoal e social, o “saber-ser”, o “saber-estar” e o “saber-fazer”. Dada a sua importância crucial para a vida em sociedade, foi ainda propósito da nossa ação promover o constante desenvolvimento destas competências através da participação dos alunos em situações concretas e da promoção de valores como o respeito por si, pelos outros e pelo espaço, o espírito cooperativo e de entreajuda, a partilha, a amizade e a solidariedade. À semelhança da estratégia utilizada em contexto de Educação Pré-Escolar, também neste contexto tivemos em conta a “Teoria do Reforço” enunciada por Skinner (1983), segundo a qual “é possível definir o ensino como o arranjo das contingências de reforço que provocam as alterações de comportamento” (p. 65). No nosso ponto de vista, parece-nos ser uma estratégia adequada, apresentando-se como promotora de resultados positivos a nível da formação pessoal e social dos alunos, uma vez que estimula a sua capacidade reflexiva.

A Expressão e Educação Artística surge nas planificações semanais em práticas educativas caracterizadas pela interdisciplinaridade ou pela articulação curricular,

possibilitando aos alunos a aquisição de um saber que os capacita e os incentiva a aventurarem-se nas diversas formas de expressão, conduzindo-os num processo de exploração, ampliação de um conhecimento específico de cada forma de expressão, criação, inovação e interpretação. Na nossa perspetiva, o despertar da sensibilidade pelas artes e o desenvolvimento de competências nas diversas áreas da Expressão Artística são indissociáveis, uma vez que os pensamentos e os conhecimentos que sustentam a forma como a criança se expressa pela arte estão estreitamente ligados à forma como esta interpreta as criações artísticas de outrem. Neste sentido, foram criadas situações para a criação artística, mas também para apreciação e interpretação de algumas obras de arte ou formas de expressão.

O desenho, a construção e ilustração de sólidos geométricos, a pintura com guaches (tracejar os rios no mapa de Portugal), o trabalho criativo (utilizando vários materiais e técnicas), a moldagem (confeção de bolachas), a modelagem, o tingimento de tecido (visita da artesã) a leitura e interpretação da ilustração de obras literárias e de obras de arte (exposição na casa da cultura), assumiram-se como experiências que permitiram desenvolver competências e incentivar o recurso a esta forma de expressão, a Expressão Plástica.

A nível da Expressão e Educação Dramática, destaca-se o momento destinado à recriação oral de um conto tradicional numa das maiores elevações de Portugal²⁸ (tendo por base a respetiva ilustração), a manipulação de fantoches (o Ambrósio, Frei João, as personalidades referentes ao facto histórico “A Queda e a Restauração da Independência”), a dramatização (Conto tradicional “O Caldo de Pedra”) e o jogo simbólico (educação para a cidadania – preservar o espaço natural, neste caso os rios). Foi também possibilitada a visualização de um teatro de sombras chinesas (“Certa noite num estábulo...”), de dois teatros de fantoches (abordagem ao conteúdo “A Queda e Restauração da Independência” e à obra literária “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” e de uma dramatização (“O Macaco do Rabo Cortado”).

No que se refere à Expressão e Educação Musical, foram criadas situações para cantar canções (“Natal Africano”, canção mimada com gestos; “A Maior Flor do Mundo”), ouvir música de artistas contemporâneos (“Presépio de Lata” de Rui Veloso apoiada por uma apresentação em *PowerPoint*), ouvir música clássica (Beethoven, Vivaldi, Bach e Strauss,...), escrever a letra de uma canção (“A Maior Flor do Mundo”), interagir com instrumentos musicais, gravar e ouvir gravações de criações musicais utilizando um gravador digital.

O desenvolvimento de competências e o estímulo da expressão no âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora visaram o planeamento de um esquema de dança (“A Canção do Mar” de Dulce Pontes) e a participação num percurso que

²⁸ A atividade permitia a escolha do conto tradicional e da elevação de Portugal.

articulou o saltar a “pés juntos”, o contorno de obstáculos, o respeito pelas regras do jogo com conceitos e conhecimentos matemáticos²⁹.

Importa referir que a nossa ação se centrou fundamentalmente nas formas de Expressão e Educação Plástica, Dramática e Musical, uma vez que em diálogo com a professora titular de turma concordámos que estes alunos recebiam um estímulo bastante positivo a nível da Expressão e Educação Físico-Motora, no período destinado às atividades de enriquecimento curricular e no espaço de tempo dinamizado pelo animador socioeducativo; porém, consideramos que se trata de uma área fundamental para o desenvolvimento físico, pessoal e social do aluno.

De um modo geral, a importância atribuída às diversas formas de Expressão e Educação Artística revelou-se um contributo para o desenvolvimento do sentido estético, do espírito cooperativo, da imaginação e da criatividade, para a exploração de diversas formas e meios de expressão e para o desenvolvimento de mecanismos necessários para “sentir”, questionar e interpretar a arte. Desta forma, podemos identificar algumas das práticas educativas desenvolvidas como promotoras do sentido crítico, evidenciando-se o seu valor pedagógico na formação de cidadão com um papel ativo na sociedade.

No decurso da prática, os manuais escolares foram também alvo da nossa atenção, sendo encarados numa perspetiva de complementaridade do processo educativo e não apenas como uma solução única. Alves e Carvalho (s.d.) salientam que os manuais escolares possibilitam “(...) a transmissão de conhecimentos, assumindo um papel importante na aprendizagem de conteúdos e métodos assim como de hábitos de trabalho e de vida” (p. 5). Estes autores destacam ainda a importância deste recurso na aplicação de conhecimentos através da resolução de exercícios, sendo os seus resultados um indicador do processo de avaliação.

Ao longo da prática supervisionada, foi possibilitado, frequentemente, o contacto com as TIC, assumindo-se como um aspeto de grande relevância, uma vez que contribuiu para a progressiva manipulação destes meios que se revelam imprescindíveis para o sucesso de qualquer indivíduo. Para além da importância que detém na vida atual, o recurso às TIC afirma-se como um fator de enriquecimento do quotidiano educativo, constituindo uma importante fonte de estímulo e motivação para a aquisição de conhecimentos inscritos nas diversas áreas de conteúdo. Assim, a interatividade com este tipo de recursos revela-se uma boa estratégia para colmatar as dificuldades detetadas no processo de avaliação, possibilitando o desenho de uma ação pedagógica direcionada a objetivos específicos de uma determinada área de conteúdo com vista à promoção de aprendizagens efetivas.

²⁹ A nível da Expressão e Educação Motora, a atividade não revela um grande nível de complexidade para os alunos do 4.º ano devido à necessidade de reajustamento de objetivos uma vez que se encontra integrada numa semana planeada para dois anos de escolaridade (1.º ano e 4.º ano – semana referente ao Natal).

A cooperação assumiu-se também como um princípio norteador da prática educativa, privilegiando-se a interação entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto, com o intuito de promover a qualidade educativa através da valorização “do saber” de todos os intervenientes educativos. A interação da criança com outras crianças ou com outros agentes educativos assume-se como um elemento facilitador do desenvolvimento global da criança: pessoal, social e cognitivo. A este respeito, Marchão (2012) apresenta as convicções de Piaget, Vygotsky e Bruner relativamente a estratégias de cooperação ao referir:

“(…) a importância das interacções sociais na promoção do desenvolvimento cognitivo. Num sentido genérico demonstram que as crianças que trabalham em interacção, em pares ou em pequenos grupos, apresentam maiores progressos em termos cognitivos. Demonstram também que o conhecimento é interpessoal e só depois se transforma em individual e ou intrapessoal (p. 132).”

Quanto à interação do professor (neste caso, par pedagógico) com os restantes elementos da comunidade escolar, apresenta-se como um contributo, bastante significativo, para a compreensão da complexidade do contexto educativo, favorecendo o desenho de estratégias educativas com um maior grau de adequação e eficácia na resposta oferecida aos processos de ensino-aprendizagem. Trata-se de um processo bastante gratificante, visto que é gerador de aprendizagens significativas e consistentes para todos os seus intervenientes. Em conformidade com as ideias apresentadas, a *Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular* (DGIDC) enfatiza a importância do trabalho cooperativo na revista *Noesis* (2007), ao referir que “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p. 26).

Neste processo de cooperação, destacamos o trabalho desenvolvido com as famílias, quer no fornecimento de informação sobre o aluno e sobre o processo educativo (diariamente e em dois momentos de convívio – Natal e fim da PS1.º CEB), quer na valorização da sua participação ativa nos processos de ensino-aprendizagem (projetos “A Maior Flor do Mundo” e “Saquinhas em Vai e Vem”). Parece-nos pertinente destacar o trabalho desenvolvido neste âmbito, uma vez que o equilíbrio, o desenvolvimento e o sucesso das crianças são objetivos comuns, quer da escola quer da família. Assim, estas duas entidades, indispensáveis na educação de qualquer indivíduo, devem aglutinar a sua ação educativa de modo a alcançarem melhores resultados. De acordo com as ideias enunciadas, Delors (1998) refere que “o desenvolvimento harmonioso da criança implica uma complementaridade entre a educação escolar e a educação familiar” (p. 96). Um outro aspeto de extrema importância é o contributo da família no auxílio prestado à criança no momento da realização dos trabalhos de casa, destacando-se como um fator motivador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando à criança um desenvolvimento saudável.

A constante preocupação do par pedagógico em contribuir para a aquisição de aprendizagens significativas e efetivas, bem como para o desenvolvimento global dos alunos, evidenciou-se ainda pelo reforço das aprendizagens oferecido durante a componente de Apoio ao Estudo, com o objetivo de colmatar as lacunas observadas.

Para além disso, a avaliação constitui um excelente indicador do nível de desempenho de cada aluno, assim como um instrumento regulador das metodologias e estratégias utilizadas pelo docente. Neste campo, o par pedagógico valorizou desde o início a observação participante, o seu registo em grelhas construídas para o efeito, as apreciações efetuadas pelos restantes intervenientes no processo educativo e preocupou-se em compreender o procedimento de elaboração de um instrumento de avaliação sumativa. Assim, de modo a construirmos um conhecimento mais estruturado e eficiente neste campo, procedemos à elaboração de um instrumento de avaliação sumativa, a ficha de avaliação de Língua Portuguesa, - com a respetiva matriz, critérios de correção e classificação, e a grelha de registo dos resultados – ficha essa que foi realizada por todas as turmas do 4.º ano do agrupamento de escolas (onde efetuámos a PS1.ºCEB), no final do 1.º Período.

A experiência em contexto e a diversidade de estratégias realçaram a importância do carácter contínuo e sistemático da avaliação, para o progressivo aperfeiçoamento da ação em contexto, uma vez que a avaliação consiste num processo que possibilita a reformulação da prática educativa em prol de um processo de ensino e aprendizagem significativo e de qualidade. Destacamos também, como objeto de análise, o registo da autoavaliação do aluno com carácter individual (incluído em cada guião de aprendizagem), como estratégia utilizada pelo par pedagógico ao longo de toda a PS1.ºCEB, de modo a promover a reflexividade sobre a adequação da ação educativa desenvolvida. Em concordância, Esteban (1993) encara a avaliação como um processo enriquecedor das práticas educativas:

“Não se avalia para constatar o que a criança sabe ou não sabe, mas para investigar o seu processo de conhecimento e aquilo que pode vir a saber. A avaliação interroga o processo de ensino/aprendizagem visando enriquecê-lo... É fundamental que o professor se recupere do seu fazer pedagógico, que se sinta capaz de analisar a sua realidade e empreender as mudanças que julgar necessárias a partir do confronto teoria/prática e que encontre, nos seus alunos, parceiros para esta fascinante caminhada (pp. 422-423).”

De um modo geral, a reflexão sobre a prática pedagógica consiste num processo de pesquisa, delineação, experimentação, avaliação e reformulação, com o objetivo de desenvolver o currículo que vá ao encontro da qualidade educativa. Numa perspetiva de valorização dos saberes e especificidades da função do professor, Marchão (2012) afirma que:

“Ensinar é mais do que prescrever conhecimento ou normas de pensar e agir. Por isso, a ação do professor e do aluno deve configurar-se num quadro coerente, interativo e intencionalmente organizado onde o professor

estabelece a mediação entre o aluno e o corpus curricular, na sua dimensão mais lata e significativa (p. 53).”

2.2.2. Reflexão específica sobre o projeto de investigação-ação implementado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O contexto educativo em estudo, mais propriamente a sala do 4.º A, apresentava um bom nível de envolvimento das famílias, verificando-se a frequente participação destas no quotidiano da escola. Uma outra característica era a presença de hábitos de leitura, uma vez que todos os alunos demonstravam gosto na participação em projetos que previam momentos de leitura e a maioria das crianças demonstrou bons níveis de fluência na leitura. Dado que o ambiente educativo apresentava uma resposta positiva aos dois requisitos previstos no nosso projeto de investigação, restava apenas estabelecer a sua articulação de uma forma integrada no currículo.

Desta forma, procedemos ao planeamento de dois projetos que se integrassem no percurso de ensino-aprendizagem da turma. Defendendo uma pedagogia diferenciada, a pedagogia por projeto, foi desde logo nosso objetivo elaborar um planeamento que se revelasse suficientemente motivador e gerador de aprendizagens significativas e consistentes.

Os benefícios da ampliação desta investigação parecem-nos evidentes, uma vez que os resultados da ação desenvolvida (obtidos através de documentação, notas de campo, inquéritos e entrevistas) e as conclusões deles extraídos foram cruciais no desenho de novas formas de agir neste campo e na justificação da importância da temática explanada ao longo deste relatório. Neste sentido, foi nosso objetivo compreender o contributo de práticas educativas com este caráter para a qualidade educativa, ou seja, analisar a sua influência nos níveis de desempenho dos alunos.

Projeto da “Saquinha em Vai e Vem” - apresentação, análise e discussão dos resultados

O projeto “Saquinhas em Vai e Vem”, já apresentado no ponto 1.2.2 do Capítulo VII, surgiu em contexto de 1.º CEB com os mesmos objetivos gerais e com as mesmas linhas orientadoras definidas em contexto de EPE, adaptando-se apenas as atividades ao nível educativo. Assim, ao longo de duas semanas, o projeto processou-se em diversos momentos que definiram a ação educativa:

→ Adequação do projeto ao contexto de 1.º CEB

Embora tenhamos mantido os objetivos gerais e as linhas orientadoras, verificou-se uma necessidade de reajustamento no que concerne ao nível de complexidade das atividades, uma vez que se tratava de níveis de desenvolvimento distintos. Neste sentido, procedeu-se à elaboração do projeto, Anexo J (ponto 1), tendo em conta os documentos legislativos referentes a este nível de ensino, de modo a que fosse possível projetar um conjunto de atividades com um impacto positivo e significativo nas aprendizagens destes alunos. Desta forma, foram definidos objetivos específicos:

- ✓ Promover o desenvolvimento de hábitos de leitura;
- ✓ Estimular o desenvolvimento sistemático de competências inscritas na área da Língua Portuguesa;
- ✓ Observar o desenvolvimento de competências inscritas na área da Língua Portuguesa, mais propriamente no domínio da expressão oral e da expressão escrita, através de atividades transversais a diversas áreas de conteúdo;
- ✓ Valorizar a participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os objetivos estabelecidos, selecionámos as obras literárias (Anexo J, ponto 2) e efetuámos o reajustamento das atividades, sendo estas projetadas da seguinte forma:

Momento de leitura, em que a criança lia para a família (Criança → Família) e o alargamento deste momento através dos seguintes desafios³⁰:

Atividade 1 (A1) - “Reúne a tua família e lê-lhes a história. Por fim, faz um desenho em metade da folha e pede à tua família que desenhe na outra metade da folha”

Atividade 2 (A2) - “Reúne a tua família e lê-lhes a história (ou poema). Por fim, utilizando materiais recicláveis, constrói um fantoche (que ilustre a história ou o poema) com a ajuda da tua família.”

Atividade 3 (A3) - “Reúne a tua família e lê-lhes a história (ou o poema). Por fim, em conjunto com a tua família, escreve um texto poético (sobre a história ou à semelhança do poema lido) e ilustra-o utilizando aguarelas e lápis de cor.”

Após a adaptação do projeto, reunimos o material necessário e lançámos o desafio à turma. Importa frisar que a professora titular de turma aconselhou-nos a saltar o momento de comunicação do projeto às famílias, visto que estas estão habituadas a participar neste tipo de iniciativas. Assim, restava, apenas, lançar o desafio e aguardar as respostas.

³⁰ Para os livros que incluíam mais do que uma história, o registo da atividade iniciava da seguinte forma: “Escolhe uma história/texto poético do livro, reúne a tua família...”

→ Explicitação dos objetivos do projeto e da funcionalidade das “Saquinha em Vai e Vem”

A apresentação do projeto e a explicitação dos seus objetivos consistiram num momento de interação oral bastante dinâmico, baseado na partilha da experiência vivenciada em contexto de EPE e na observação de alguns dos resultados obtidos. A euforia e o entusiasmo demonstrados pela turma, neste momento de confronto de opiniões e esclarecimento de dúvidas, permitiram-nos perspetivar resultados bastante positivos.

→ A saquinha vai para casa

A biblioteca escolar destacou-se como o espaço privilegiado para o desenvolvimento do projeto, onde foi criado um ambiente de autonomia, tranquilidade e responsabilidade para que o aluno: escolhesse a obra literária, preenchesse a ficha de registo dos livros (Anexo J, ponto 3), compreendesse a atividade que o livro integrava e guardasse o material na saquinha. Consideramos que o espaço onde decorreu o projeto, a biblioteca escolar, e o ambiente nele criado se assumiram como aspetos promotores do desejo de contacto com o livro e do gosto pela leitura.

Ao invés do papel ativo desempenhado pelo aluno, no âmbito das funções que lhe foram atribuídas, o professor (neste caso, o par pedagógico) assumiu uma postura passiva, ou seja, desempenhando o papel de orientador, de modo a estimular a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos. No entanto, destacamos a preocupação demonstrada no momento de explicitação e verificação da compreensão da atividade pedida.

Este momento assumiu-se como revelador da motivação dos alunos em participar neste projeto, sendo marcado por expressões como:

- “Eh, as atividades são bué fixes!” (Anexo N, ponto 2);
- “Ih! Tem aguarelas e tudo!” (Anexo N, ponto 2);
- “Eh! Fogo! Eles ficam com todas as atividades fixes! Eu devo ter de escrever um texto de cinco páginas” (Anexo N, ponto 2).

Quando a saquinha ia para casa, integrava o seguinte material:

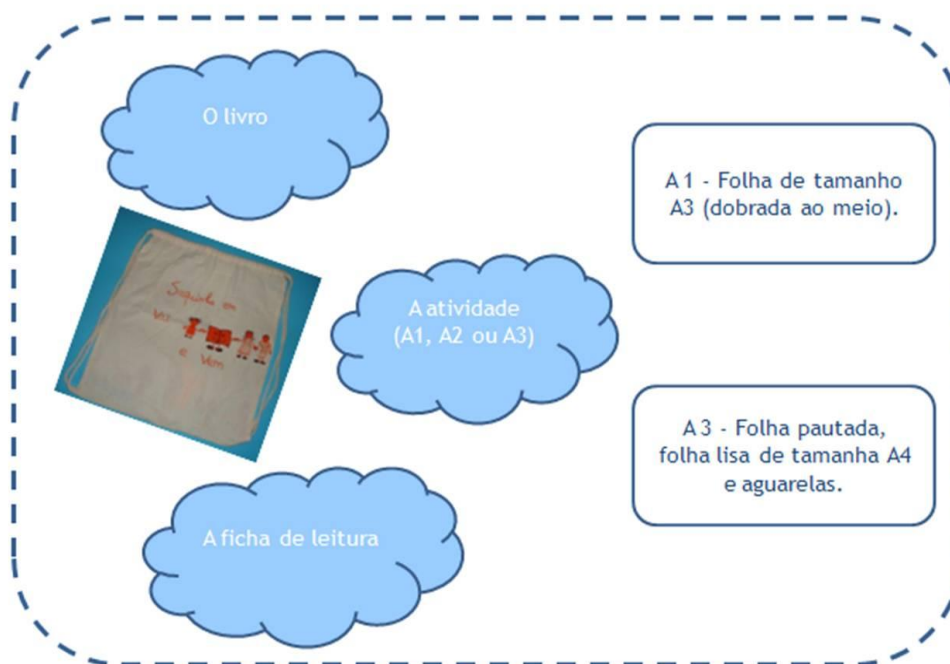


Figura 14 - Esquema do material que vai dentro das "Saquinhas em Vai e Vem"

→ A saquinha vem para a escola

O impacto do projeto, neste grupo de alunos, foi o seguinte:

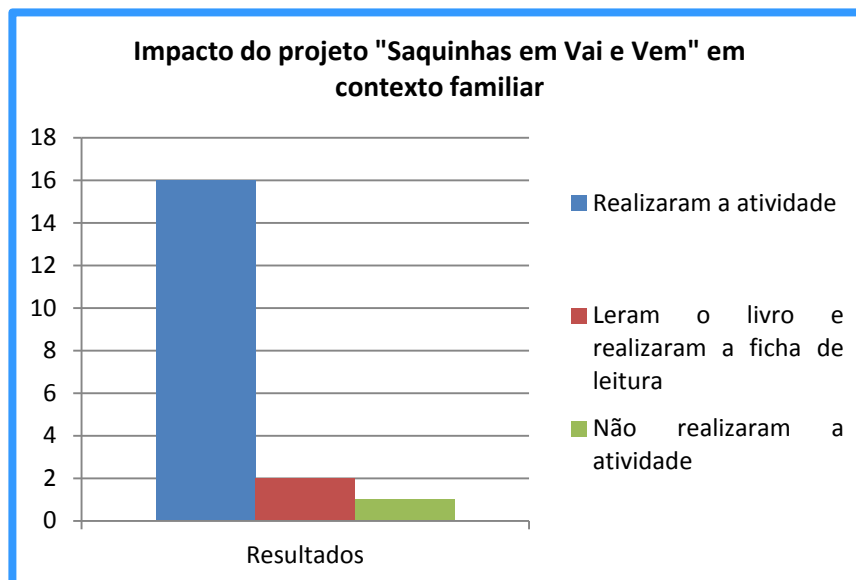


Gráfico 12 - Impacto do projeto "Saquinhas em Vai e Vem" em contexto familiar

Os dados apresentados pelo gráfico 12 são explícitos relativamente ao impacto do projeto em contexto familiar, verificando-se que apenas uma das crianças não

realizou a atividade referindo no momento da entrega da saquinha “A minha mãe e o meu pai disseram que não querem participar” (Anexo N, ponto 2), sendo apresentados os seguintes motivos: “Não fiz porque era fichas e tive de ir ao rally com o meu pai” (Anexo N, ponto 2).

Quanto aos alunos que apenas “leram o livro e realizaram a ficha de leitura” em contexto familiar: um não construiu o fantoche (atividade 2), apresentando como justificação: “Porque eu não consegui fazer” (GAPE2, P9, CR03); porém, o aluno efetuou o reconto da história através do jogo simbólico (utilizando um lápis como se fosse o pombo – GAPE2, P9, CR03); a outra aluna referiu “Não realizei com a minha família, porque já não tive tempo. Levava trabalhos.”; contudo, a aluna construiu o fantoche em contexto escolar em cooperação com uma colega, sendo explícito nas suas palavras: “(...) fiz com a minha colega que foi a Bia. Fiz um fanto... um fantoche.” (GAPE2, P9, CR04).

No entanto, a turma do 4.º A encarou o projeto com uma postura positiva observável tanto no momento de levar a saquinha como após a realização das atividades propostas. Como forma de compreender a opinião dos alunos sobre o momento de realização da atividade (leitura e atividade específica, em família), proporcionado por este projeto, foram colocadas as seguintes questões às crianças:

“Gostaste de levar livros para casa?”
“Sim... porque passei muito tempo com a minha família a fazer o desenho que tinha de fazer” (GAPE1, P8, CR01).
“Gostei muito. (...) fui treinando a minha leitura, lendo aos poucos cada parte de uma história (...)“Sim, gostei [de levar a saquinha]! Gostei (...) do meu livro, “De A a Z de Portugal”, que tinha coisas sobre Portugal que também ensinava muito. Hum... Esse livro gostei muito, porque também tinha coisas divertidas” (GAPE1, P8, CR02).
“Sim. (...) Porque acho que é divertido ler e... e até... e é sempre divertido estar sempre a ler um livro novo e eu gosto de levar livros” (GAPE1, P8, CR03).
“Sim, adorei! (...) Porque... hum... hum... assim pude estar ao pé dos meus pais a fazer uma coisa que nunca tinha feito, pronto já tinha feito uma parecida, mas não era igual! Como fazer desenhos (...) numa folha gigante... hum... eu dum lado o meu pai do outro... depois pintarmos e... fazer um desenho numa saca... é que foi muito fixe” (GAPE1, P8, CR04).
“Sim. (...) Porque se não levasse livros para casa... prontos [pronto]... não (...) [me começava] a adequar mais aos livros para ler” (GAPE1, P8, CR05).
“Sim, porque foi giro. Porque... vo... voltei [gagueja] a, a aproximar-se mais (...) dos meus pais porque eles estavam sempre em trabalho e nunca me ajudavam. Então, quando levei a saquinha para casa, eles ajudaram-me a fazer tudo! E eles fizeram o trabalho deles” (GAPE1, P8, CR06).
“Sim. (...) Porque fizemos um desenho na saquinha, fizemos um desenho no papel e isso eu acho que foi muito divertido” (GAPE1, P8, CR07).
“Gostei! (...) Porque foi uma atividade em família e assim deu para juntar a família toda, em conjunto. E... gostei” (GAPE1, P8, CR08).
“Sim. (...) porque eu (...) gosto de fazer trabalhos assim com livros e isso” (GAPE2, P8, CR01).
“Gostei. (...) Foi muito engraçado! Hum... Não foi como levar um livro normal! Nós o livro

normal levamos-o [levamo-lo] na mão. Mas, a saquinha nós metemos-o [metemo-lo] dentro da saquinha, pude ilustrar aquilo que eu quis por trás da saquinha... Hum... e até parece que o... que o livro se leu melhor. Que eu li melhor o livro” (GAPE2, P8, CR02).
“Sim. (...) Porque foi bonito aprender palavras novas (...) e adorei os livros que levei para dentro da saquinha... os livros que eu levei” (GAPE2, P8, CR04).
“Ad, Adorei! Adorei, porque eu gostei de fazer as atividades em família. Hum... e gostei, e também gostei do livro que eu levei, porque era muito giro. Hum... e também aprendi algumas palavras” (GAPE2, P8, CR05).
“Sim. (...) Porque fiz em conjunto com a minha família” (GAPE2, P8, CR06).
“Gostei! Gostei muito de levar livros para casa e (...) especialmente quando são aqueles livros, quando são para fazer trabalhos de estudo, trabalhos em família, juntamente” (GAPE3, P8, CR01).
“Sim. (...) Atão [Então], porque eu gosto de livros, gosto de ler... hum... e também, eu já conhecia a história dos ovos misteriosos e depois eu gosto da escola e gosto dos projetos que cá há” (GAPE3, P8, CR02).
“Gostei, porque é uma atividade que... uma atividade que nós quase nunca fazemos, por causa que as estagia... que vocês vieram para o pé de nós” (GAPE3, P8, CR03).
“Sim, para ler (...) Porque até... a história que eu li até era engraçada” (GAPE3, P8, CR04).
“Gostaste das atividades que realizaste com a tua família?”
“Gostei. (...) Porque estávamos unidos e... como há muito tempo já não fazíamos” (GAPE1, P9, CR01).
“Sim, gostei. Porque também estávamos em convívio e cada um foi fazendo a sua parte: os meus pais fizeram uma e eu fiz a outra. E depois cada um foi ajudando” (GAPE1, P9, CR02).
“Sim! (...) Porque me ajudaram a conhecer mais as expetativas da família, do meu pai e da minha mãe a desenhar e isso tudo” (GAPE1, P9, CR03).
“Sim! (...) eu gostei porque tanto estive com os meus amigos, estive com os meus pais e foi muito divertido” (GAPE1, P9, CR05).
“Sim, hum... gostei... porque... especialmente gostei muito do livro e de desenhar também gosto” (GAPE1, P9, CR06).
“Sim. (...) Hum... porque fizemos desenhos, lemos, escrevemos” (GAPE1, P9, CR07).
“Sim. (...) porque foi uma coisa nova” (GAPE1, P9, CR08).
“Sim, (...) Foi um projeto muito divertido que... que eu comecei a adorar e que... e que gostei de fazer” (GAPE2, P9, CR01).
“Sim. (...) Porque estive, tive em conjunto com a minha família... e trabalhámos todos em conjunto” (GAPE2, P9, CR02).
“Porque... não foi... hum... gostei de fazer em família e também gostei das atividades propostas hum... porque (...) era divertido [gagueja], neste caso fazer um fantoche. E eu acho... (...) que mesmo as outras atividades que calharam aos outros meninos devem ter sido divertidas” (GAPE2, P9, CR05).
“Sim. (...) Porque com a minha família... fazer assim... Hum, sozinha não mete muita graça! Gosto mais de fazer em família” (GAPE2, P9, CR06).
“As atividades que me mandaram para realizar com a minha família, eu adorei! (...) Porque estamos junto com a família, estamos a trabalhar juntos e também estamos a partilhar

sabedoria" (GAPE3, P9, CR01).
"Sim. (...) Hum... porque assim, quando estamos com a família é uma forma de nos juntarmos todos e fazermos um trabalho, pois o trabalho sai muito melhor feito por todos do que um trabalho feito só por mim" (GAPE3, P9, CR02).
"Gostei, apesar de (...) não poder ter feito muitas coisas (...) com o meu pai e com a minha mãe, fiz o trabalho um bocadinho independente, mas gostei" (GAPE3, P9, CR03).

Embora se tenha verificado a participação da família nas atividades que iremos apresentar, a organização dos dados possibilitou-nos distinguir duas situações de envolvimento distintas:

- **Envolvimento parcial**

→ Atividade 3 – Livro *A Princesa da Chuva*, da autora Luísa Ducla Soares

Relativamente à elaboração da atividade, uma aluna referiu que fez "o trabalho um bocadinho independente" (GAPE3, P9, CR03), justificando: "Porque os meus pais não tinham tempo e quando (...) eles não têm tempo eu espero e como não podia esperar, por causa que o trabalho era para entregar dentro de quatro dias, tive de fazer sozinha" (GAPE3, P9, CR03). Para a elaboração do texto poético foi necessário encarar o papel de escritor, sobre o qual a aluna transmitiu os seus sentimentos: "Então, no papel de escritor... senti-me que... tinha de estar concentrada para recontar a história, tinha de estar concentrada... hum... tinha de haver coisas para rimar, tinha de haver um certo acordo com as palavras e foi assim" (GAPE3, P10, CR03). A entrevista possibilitou identificar as dificuldades sentidas durante a realização da atividade em contexto familiar: "Onde senti mais dificuldade foi em pintar a ilustração, por causa que a... eu desenhei, fui ali copiar a imagem do texto, (...) só que depois... pinte! E então... (...) depois queria fazer uns detalhes que era para parecer realista. E... então, depois também tive um bocadinho de dificuldade porque eu escrevi *Princesa da Chuva* (...) que era o título do livro, então custou-me um bocadinho a pintar, por causa que aquilo não ficava muito certo" (GAPE3, P10 continuação, CR03). De seguida, apresentamos o produto final do trabalho desenvolvido:

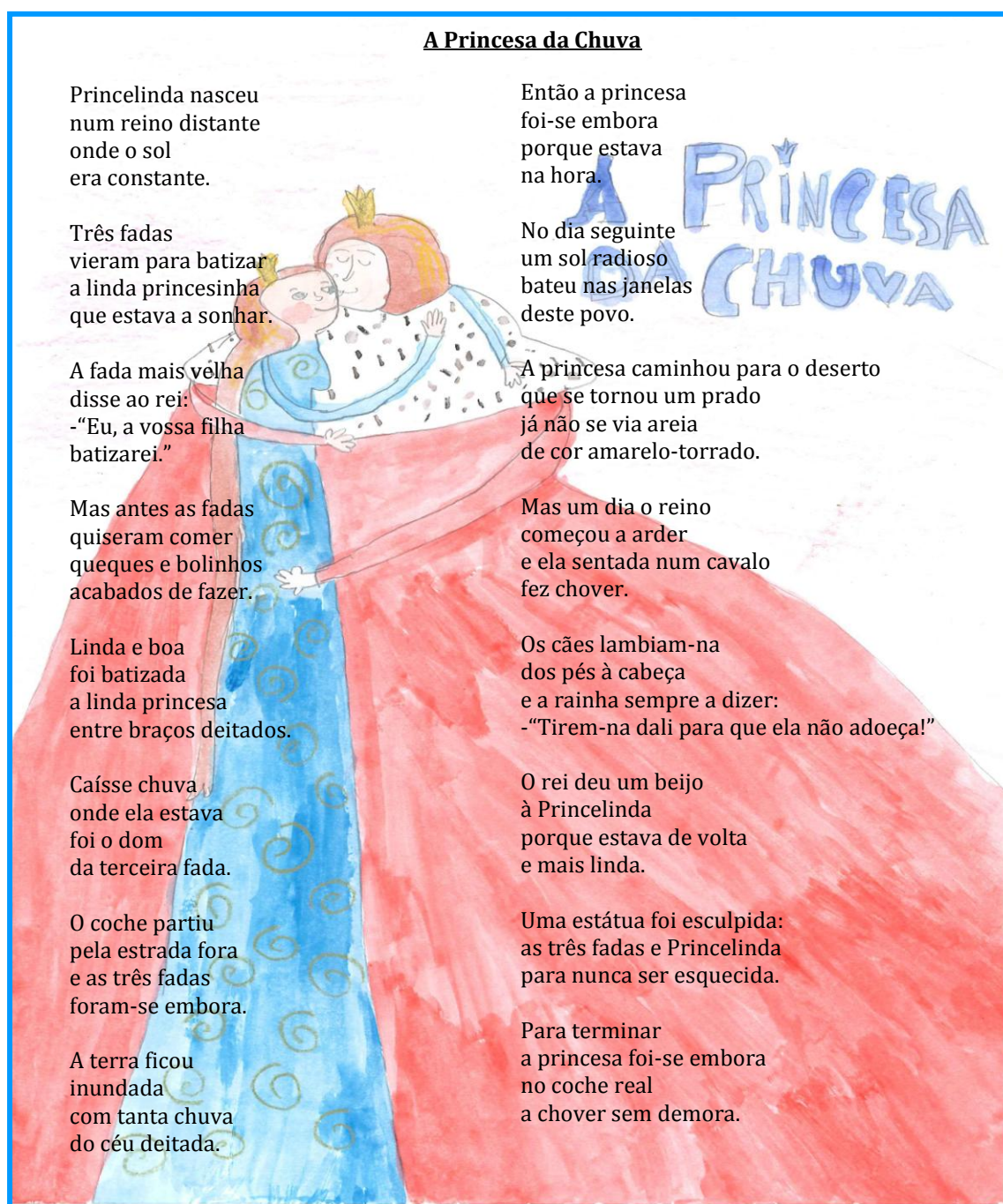


Figura 15 - Trabalho colaborativo: criança (sexo feminino)

Relativamente à ilustração do texto, a aluna clarificou o trabalho elaborado: “Eu desenhei a capa do livro porque era a imagem principal” (GAPE3, P11, CR03).

Importa referir que este trabalho foi apresentado no âmbito da Maratona dos Contos³¹ pela aluna e pelo pai, verificando-se assim o envolvimento da família, momento retratado pela fotografia que se segue:



Fotografia 10 - Apresentação da atividade na Maratona dos Contos

- **Envolvimento total**

→Atividade 1 – Livro *A Grande Fábrica de Palavras*, da autora Agnès de Lestrade



Figura 16 - Trabalho colaborativo: criança (sexo feminino), mãe e pai

No que se refere à elaboração da atividade, esta aluna referiu: “Hum... desenhiei a minha parte preferida do livro que foi... a parte em que... um... dos meninos lá do prédio declarou-se [se declarou] a uma menina que ele... que gostava, com várias palavras que ele já tinha aprendido. (...) Hum, aqui foram os meus pais que fizeram...

³¹ A Maratona dos Contos realiza-se anualmente por iniciativa da escola, num período próximo à semana da leitura. Trata-se de uma iniciativa que visa a colaboração e a participação da comunidade.

a, a, hum... a, a fábrica. A grande fábrica de palavras no nosso país. Hum... E escreveram as, as, as, as (como é que se diz) as palavras que o menino tinha apanhado. As, as... [Reformula o discurso] a palavra mestre era re... de repente [pensativa], repete! Repete (...) era uma palavra que ele achava muito especial. E queria guardar para um momento especial, como a cereja, poeira e cadeira. (...) A paz e a esperança é o que nós devemos ter. Hum... e são palavras também muito especiais, que... nos ajudam a exprimir os sentimentos... que nos ajudam a ter amigos (...) É a paz e a esperança que nos ajuda a concretizar os nossos sonhos, para termos esperança, para nunca desistirmos e para (...) alcançarmos (...) o ponto que nós vemos, que nós queremos” (GAPE1, P9 continuação, CR06). Justificando o seu trabalho da seguinte forma: Porque achei engraçado os meus amigos saberem... hum... saberem aquele livro que eu li... e que devem melhorar o comportamento e... ao lerem essas palavras, acho que eles vão levar um toquezinho no coração e se vão sentir melhor” (GAPE1, P9 continuação, CR06).

→Atividade 1 – Livro *Abecedário Maluco* - texto poético *A Supervelhinha* - da autora Luísa Ducla Soares

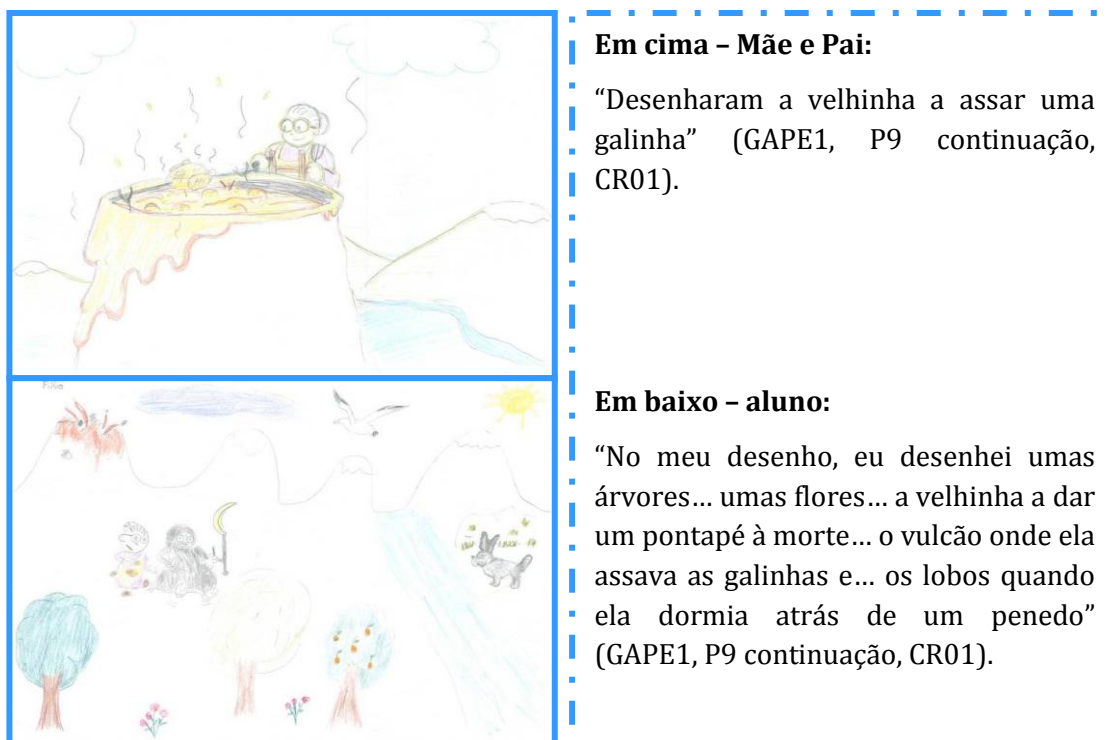


Figura 17 - Trabalho colaborativo: criança (sexo masculino), mãe e pai

Destacamos, ainda, a valorização do contributo da família quando o aluno descreveu quem participou na atividade: “[Aqui em cima] foi o pai porque o pai tem muito jeito para desenhar e a minha mãe... a minha mãe, pintou... porque ela pinta muito bem” (GAPE1, P9 continuação, CR01).

No que se refere especificamente a esta atividade, a atividade 1, já em contexto escolar, foi solicitado a cada criança que recontasse a história através do desenho. Desta forma, importa realçar o contributo do desenho como forma de expressão, mas fundamentalmente as potencialidades do reconto da história através do desenho, uma vez que permitiu o treino da expressão oral. Este tipo de práticas educativas inscritas nas áreas de Expressão Plástica e Dramática detêm um papel crucial no desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, exigindo expressividade e também imaginação. Concretamente no que à Expressão Dramática diz respeito, Reis (2005) enfatiza que “a finalidade dos exercícios/jogos de expressão dramática é proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento, através da expressão, da criatividade e da comunicação artística” (p. 21).

Igualmente estimuladora para o desenvolvimento destas competências foi a atividade 2, que visava a construção de um fantoche, sendo pedido em contexto escolar o reconto da história, tendo como recurso o fantoche. Os alunos que realizaram a atividade referiram que se trata de um recurso que “facilita” o trabalho de um contador de histórias, pelos seguintes motivos:

- “Porque é mais divertido as crianças verem... e... ouvirem as histórias com os fantoches do que estar só a ouvir e mais nada” (GAPE2, P11 continuação, CR01);

- “Facilita, porque ao mesmo tempo que está a agradar às crianças. Neste caso que é, é quase sempre a quem se dirige o fantoche. E neste caso está a facilitar em vez de estar a fazer gestos, estar a mexer o ratinho e a explicitar melhor a história” (GAPE2, P11 continuação, CR05).

→Atividade 2 – Livro *Ratinho Marinheiro* – da autora Luísa Ducla Soares

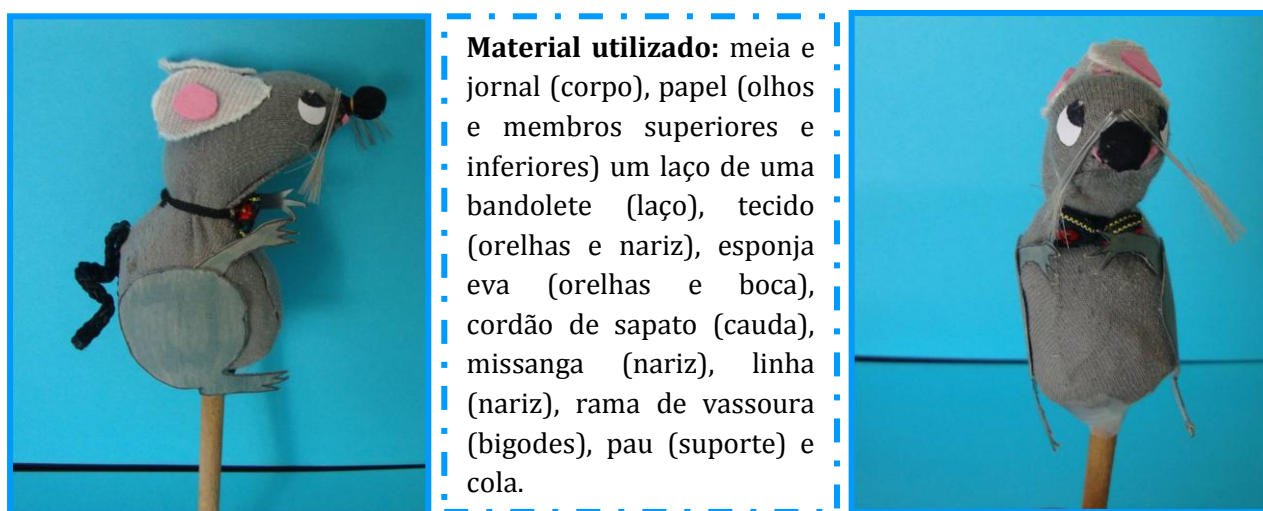


Figura 18 - Trabalho cooperativo apresentado em duas perspetivas: criança (sexo feminino) e mãe

O reconto da história foi a atividade pedida a outra aluna em contexto escolar, tendo como objetivo a manipulação do fantoche:

“Era uma vez um ratinho. Era uma vez um ratinho que queria ser marinheiro e que queria dar a volta ao mundo. Um dia viu uma casca da noz e fez dela a parte de baixo de um barco e de uma folha a vela e pôs-se a caminho. E via muitos barcos... enormes... até que um dia viu uma baleia. Ao princípio ele pensou que era, uma... uma ilha feia e também com um nome feio. Só que a baleia pensou... Que belo petisco! E engoliu-o logo. Passado algum tempo... a baleia foi para uma ilha e deitou o ratinho e o seu barco fora. Até ele passou pelo jardim e até que chegou a uma praia e fez de uma concha a parte exterior da casa. E fez dos materiais que tinha usado no barco, a porta... que era, era, era a, a folha... [gagueja] e a cama era a noz. E ele depois descansou de ser marinheiro. Ficou muito feliz, porque estava a descansar de ser marinheiro e que já tinha realizado o seu sonho que era dar a volta ao mundo inteiro... pelo mar” (GAPE2, P11, CR05).

→Atividade 2 – Livro *Histórias de Reis e Princesas* – história *Má boca* - do autor António Torrado

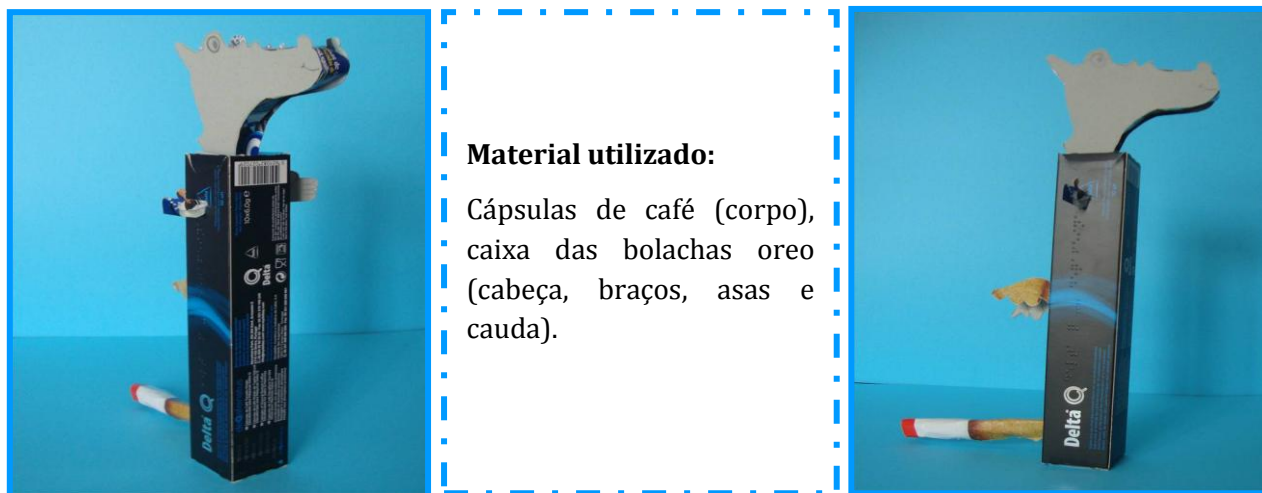


Figura 19 - Trabalho cooperativo apresentado em duas perspetivas: criança (sexo masculino) e mãe

Manipulando o fantoche, foi possibilitado à criança que recontasse a história:

“Então... era uma vez uma senhora que... que quando lhe levavam um prato, ela dizia que não gostava... E depois... no dia seguinte queria outro prato, mas quando, quando pedia... depois, depois ela dizia que não... que queria outra vez mais pratos, mais pratos. Até que um dia, para fazer uma festa f... queria fa, queria bifos de dragão. Mas os cozinheiros ficaram espantados, onde é que iam arranjar o dragão. Depois, o rei... foi lá o rei disse... como é que se arranjavam e que depois ele foi à rainha e disse que ele ia tentar, tentar t...ta... trazer o que ela pediu. Ela esperou, esperou, esperou, mas não conseguiu. Pensou que o... pensou que ele já tinha... que ele se tinha ido... já morreu. Mas não, depois... Depois quando veio o senhor ali à porta do castelo, a... ela viu um anel que era do seu rei, mas... depois, desmaiou... porque pensou que ele já tinha mor, já estava morto. E encontraram-se. Depois... na cama quando se levantou (...) No dia seguinte... comeu tudo, porque... porque... porque comia” (GAPE2, P11, CR01).

→Atividade 3 – Livro *Era uma Vez um Rei Conquistador* do autor José Jorge Letria

Era uma vez um rei conquistador

Era uma vez um rei
que ainda em menino
sonhava erguer um reino
que começou por ser pequenino.

Já seu pai, conde D. Henrique
dizia com respeito e admiração:
-“Este menino vai ser rei,
dono de uma grande nação.”

Ainda em criança,
tendo Egas Moniz [Moniz] como instrutor
recebeu uma espada de madeira
que se tornou para ele, coisa de grande valor.

Quando cresceu teve de enfrentar grandes batalhas,
mas foi a que travou com sua mãe, D. Teresa
que se associou aos galegos,
o que sempre lhe causou grande tristeza.

Travou grandes batalhas
para defender as terras conquistadas
tendo sempre a seu lado grandes amigos
em todas as batalhas travadas.

Este jovem rei sonhador
tinha um grande sonho para eles
que as gentes do seu reino
falassem um língua só deles.

Apesar de ser um guerreiro endurecido
Afonso Henriques sabia ser generoso
deu terras e títulos a quem acreditou nele
sendo um rei forte e fabuloso.

Foi paciente e ambicioso
esperou trinta e seis longos anos
pelo reconhecimento da santa Sé
alargando o território com poucos danos.

Nas mãos do seu filho, D. Sancho
deixou as terras e as gentes
com a missão de continuar
a conquistar novas terras adjacentes.

Um dia, mesmo no fim da vida
recebeu a visita da fada da noite estrelada
veio para acompanhá-lo
no final da sua longa caminhada.

Afonso deitou docemente a cabeça
no colo da fada da noite estrelada
deu-lhe a sua velha espada de madeira
e ambos partiram rumo à noite nublada.

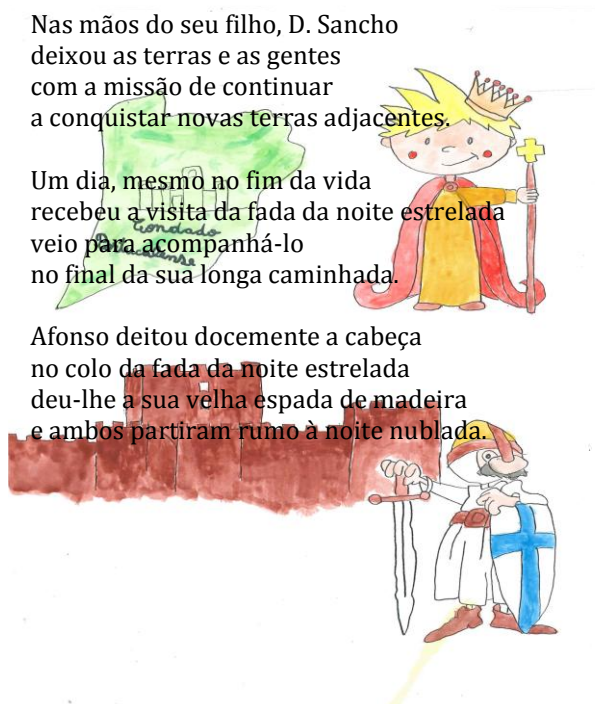


Figura 20 - Trabalho cooperativo: criança (sexo feminino), mãe e pai

A aluna que realizou esta atividade com a família identificou as seguintes dificuldades durante o processo de realização da mesma: “De vez em quando... numas rimas de algumas palavras, senti [alguma dificuldade]! Só que depois com a ajuda da minha mãe e do meu pai consegui fazer as rimas” (GAPE3, P10 continuação, CR01).

Relativamente à ilustração, a aluna referiu: “Eu como o texto poético era sobre um rei pequenino que começou a [reinar] (...) uma península desde pequenino (...). Desenhei aqui um guarda a proteger o castelo de Portugal que é hoje. E o principezinho, desde pequenino, com o condado Portucalense na mão. (...) Eu desenhei isto porque a poesia fala de um menino que começou a reinar. Então, começou com o condado portucalense e, e o sonho dele era tornar esse condado portucalense um reino independente. E... como ele tornou o reino, num reino independente” (GAPE3, P11 continuação, CR01).

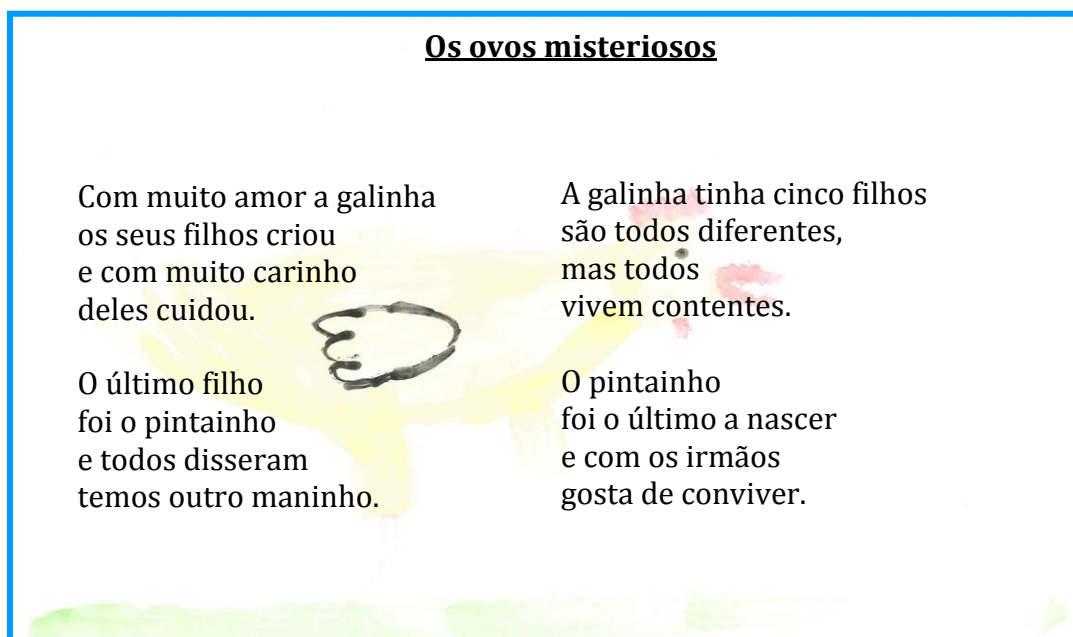
→Atividade 3 – Livro *Os Ovos Misteriosos*, da autora Luísa Ducla Soares

Figura 21 - Trabalho cooperativo: criança (sexo masculino), pai, mãe e irmão

O aluno que realizou esta atividade com a sua família partilhou com o entrevistador, no decurso da entrevista, a sua experiência relativamente à atividade que efetuou no âmbito deste projeto: “Gostei. Porque... aqui houve... houve partes do texto... do te... quer dizer do texto poético que eu elaborei que... tive dificuldades e como o livro... era pequenino, a minha mãe e o meu pai ajudaram-me, porque... E, e o meu irmão também (...) [me ajudou] um bocadinho -, porque como eu disse não sei tudo” (GAPE3, P10 continuação, CR02).

Quanto à ilustração, o aluno descreveu-a, justificando: “Desenhei a galinha farta que a dona lhe tirasse os ovos, toda zangada. (...) Porque foi uma parte da história que eu achei importante, porque o... a galinha é a personagem principal. E, e... [gagueja] sa [se a] galinha queria ter filhos, tiravam-lhes os ovos, coitadinha” (GAPE3, P11 continuação, CR02).

Os alunos, ao realizarem a atividade 3, encararam o papel de escritor com uma postura bastante positiva, expressando a forma como se sentiram:

- “Hum... No início, (...) como o meu pai estava um bocado doente, para o meu pai foi um bocado difícil! Só que depois ele começou... a gostar, como gostava muito de escrever poesia, começou a fazer, começou a gostar e... e acabámos de fazer um texto fabuloso” (GAPE3, P10, CR01);

-“Senti-me bem porque [es]tava a, a [gagueja] exprimir os sentimentos só que em poesia de um livro que tinha lido” (GAPE3, P10, CR02);

Para além do momento de leitura, da expressão através da pintura com aguarelas, a atividade 3 integrou um momento de expressão escrita, visto que era solicitada a textualização de um texto poético alusivo à obra literária. A expressão e a transmissão

de ideias através da escrita, tendo como recurso as palavras, são competências que determinam o sucesso escolar do aluno, mas também a sua participação ativa na sociedade. Neste sentido, torna-se necessário que sejam possibilitadas situações para o treino da expressão escrita suficientemente motivadoras de modo a que seja possível o aperfeiçoamento progressivo desta forma de expressão. A este propósito, o ME (2009) considera que “as situações de escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diversas funcionalidades da escrita e se apropriem dos diversos tipos de texto” (p. 71).

De modo a desenvolver uma postura crítica sobre o livro, todas as atividades (atividade 1, atividade 2 e atividade 3) visaram o preenchimento de uma ficha de leitura, como o exemplo que se segue (é possível observar outros exemplos no Anexo J, Ponto 4).

Projeto "Saquinhas em Vai e Vem" 2012/2013

Ficha de Leitura

Título do livro: O Batinha Menina

Autor: Luísa Ducla Soares (Luísa Ducla Soares)

Ilustrador: Maria João Lopes

Pinta a opção que consideras correta e justifica.

☐ Eu não gostei do livro...
☐ Eu gostei do livro...
☒ Eu gostei muito do livro...

... porque era uma história pequena mas bonita e importante para o mundo da escrita

Coloca um x na opção que consideras correta.

O texto do livro tinha...

☒ ...palavras difíceis de ler.
☐ ...palavras difíceis de escrever.
☐ ...palavras fáceis de ler.
☒ ...palavras fáceis de escrever.

O livro tem uma ilustração...

☒ ...criativa.
☐ ...colorida.
☐ ...igual à da maior parte dos livros.
☒ ...diferente da maior parte dos livros.

Logotipo do agrupamento

Ler+
 Plano Nacional de Leitura
 1.ª Fase
 2011-2012

Figura 22 - Exemplo de uma “Ficha de Leitura”

Consideramos que a continuidade do projeto seria fundamental para que os alunos desenvolvessem um olhar mais atento na apreciação da qualidade do texto e da ilustração.

O projeto das “Saquinhas em Vai e Vem” apresentou também como sugestão de atividade a ilustração das saquinhas, sendo obtidos os seguintes resultados:



Figura 23 - “Saquinhas em Vai e Vem” ilustradas pelos alunos

Assim que as saquinhas regressaram à escola, as crianças ilustraram-nas, através da representação de elementos que retratassem a obra literária (ou parte dela) que levaram para casa dentro da saquinha.

De um modo geral, as atividades realizadas, tanto em contexto familiar como em contexto escolar, revelaram excelentes resultados, o que evidencia o forte envolvimento e o empenho dos alunos e das famílias na elaboração da resposta a este desafio. O cuidado e o rigor demonstrados no cumprimento dos objetivos da atividade, bem como a atenção atribuída à apresentação cuidada do trabalho, revelam que as famílias possuem hábitos de acompanhamento da vida escolar do aluno, fazendo transparecer o gosto e a motivação pela participação em projetos que privilegiam o envolvimento da família na escola.

→ Apresentação do trabalho à comunidade escolar

Após a conclusão do projeto, o par pedagógico foi convidado a participar numa exposição aberta à comunidade, realizada no âmbito da Maratona dos Contos, onde foi possível apresentar o trabalho desenvolvido em torno das obras literárias abordadas ao longo da PS1.ºCEB, o projeto das “Saquinhas em Vai e Vem” e o trabalho

de projeto “A Maior Flor do Mundo”³². Embora o interesse constante dos alunos e os resultados obtidos tivessem sido reveladores do sucesso deste projeto, revelaram-se fundamentais para esclarecer o impacto do projeto nas famílias envolvidas. Neste sentido, foi interessante compreender a curiosidade demonstrada pelo conhecimento dos resultados do trabalho desenvolvido pelas restantes famílias durante a observação da exposição que apresentou o projeto à comunidade. No âmbito desta iniciativa, que estabelece uma estreita relação com a Literatura Infantil, foram também apresentados alguns dos resultados deste projeto, sendo permitido o envolvimento da comunidade em agradáveis momentos de leitura, reveladores do entusiasmo e da motivação com que os alunos e as famílias encararam o projeto. Estes momentos são retratados pelas fotografias que se seguem:



Fotografias 11, 12, 13 e 14 - Apresentação do projeto “Saquinhas em Vai e Vem” no âmbito da Maratona dos Contos

Por último, no que se refere ao balanço final deste projeto, consideramos que é bastante positivo, uma vez que do trabalho colaborativo desenvolvido com as famílias dos alunos, que teve como elemento aglutinador a Literatura Infantil, resultaram situações educativas em que foi possível estimular o desenvolvimento de competências inscritas na área da Língua Portuguesa recorrendo a diversas formas de expressão: expressão escrita, expressão plástica e expressão dramática. Neste

³² Explicitado posteriormente, neste relatório.

sentido, Marchão (2012) salienta que “saber ler e escrever é fundamental (...). Mas, antes de saber ler e escrever é necessário criar condições para o fazer” (p. 38). Desta forma, destacamos a atenção atribuída ao estímulo da Expressão Oral, visto que se trata de uma competência que detém uma forte influência no aperfeiçoamento da escrita e da leitura. Por todos os aspetos salientados, este projeto caracterizou-se por ser um projeto único e significativo para os alunos, tal como podemos comprovar no relato desta experiência, efetuado por um aluno: “Sim, adorei! (...) Porque... hum... hum... assim pude estar ao pé dos meus pais a fazer uma coisa que nunca tinha feito, pronto já tinha feito uma parecida, mas não era igual! Como fazer desenhos (...) numa folha gigante... hum... eu dum [de um] lado o meu pai do outro... depois pintarmos e... fazer um desenho numa saca... é que foi muito fixe” (GAPE1, P8, CR04).

O contributo da família no desenvolvimento da perspetiva sistémica (metodologia de projeto) - apresentação, análise e discussão dos resultados

A valorização de uma abordagem sistémica, holística e ecológica, assim como a motivação para o desenho de percursos de ensino e aprendizagem que se revelassem suficientemente desafiadores e significativos no percurso escolar dos alunos, incentivaram-nos no planeamento de um conjunto de ações didáticas que iam ao encontro de uma pedagogia diferenciada, o trabalho de projeto. Entre este conjunto de ações que caracterizaram a prática educativa, destacamos o planeamento a curto prazo que integrou como instrumentos norteadores da ação em contexto: o trabalho de projeto “A Maior Flor do Mundo” (Anexo K, ponto 1) e a “unidade didática” (Anexo K, ponto 2) que inclui o guião de ação didática (ponto 2.1.), o elemento integrador (ponto 2.2.) e os respetivos guiões de aprendizagem (ponto 2.3.). As unidades didáticas são definidas por Pais (s.d.) como:

“(...) unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular - o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequência ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos)” (p. 3).

Importa referir que estes instrumentos reguladores da ação educativa foram projetados de modo a garantir o cumprimento dos princípios de progressão e sequenciação didática, uma boa relação teórico-prática, a execução lógica de diversas tipologias de atividades enquadradas nas fases do desenvolvimento da aprendizagem

- motivação, abordagem ao conteúdo programático, reforço, ampliação e avaliação – e, ainda, a promoção do desenvolvimento curricular.

A explicitação da funcionalidade das partes constituintes do elemento integrador, apresentado em Anexo K (ponto 2, alínea a)), a transversalidade e articulação que caracterizaram as atividades integradas nos guiões de aprendizagem, bem como a interação dos alunos com os diversos intervenientes educativos, com o meio e com os recursos, foram aspetos que enquadram a nossa ação didática neste tipo de abordagem que prevê a qualidade em educação.

Dada a abrangência deste planeamento e atendendo aos objetivos centrais da nossa investigação, iremos explanar um exemplo da ação didática desenvolvida, centrado no valor pedagógico da colaboração e da cooperação, um aspeto que na nossa opinião é crucial na promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens. Neste sentido, o trabalho de projeto “A Maior Flor do Mundo”, de acordo com o instrumento elaborado (Anexo K, ponto 1):

“(...) enquadra-se numa perspetiva sistémica e ecológica, uma vez que valoriza requisitos geradores de aprendizagens significativas, como a transversalidade das áreas de conteúdo, o aproveitamento dos recursos disponibilizados, o envolvimento das famílias nas práticas educativas e o trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos”(p. 3).

A pedagogia de projeto apresenta-se como uma opção metodológica de excelência, pela riqueza que detém para o processo educativo, incentivando e estimulando todos os envolvidos na promoção de percursos de ensino-aprendizagem de qualidade, de modo a fomentar o desenvolvimento global dos alunos através da reunião de condições que favoreçam a aquisição de aprendizagens consistentes, integradas e articuladas.

Assim, Almeida (2002) enfatiza:

“(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção” (Anexo K, ponto 1, p. 4).

A construção cooperada de conhecimento promove, claramente, o progresso dos alunos, professores, famílias, entre outros envolvidos, visto que ajuda a compreender a complexidade das dificuldades encontradas e a delinear respostas num período de tempo menos extenso e com um maior grau de precisão e eficácia. Neste sentido, o projeto “A Maior Flor do Mundo” trata-se de uma “(...) estratégia caracterizada por

uma compilação de saberes, estratégias e experiências, em prol de um objetivo comum” (Anexo K, ponto 1, p. 5).

Nesta sequência de ideias, Dewey (2002), citado por Freitas (2003), enfatiza que:

“as necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de actividade comum e produtiva” (Anexo K, ponto 1, p. 5).

Importa, também, realçar o valor pedagógico deste tipo de iniciativa numa perspetiva de formação para a vida em sociedade uma vez que, de acordo com as alterações efetuadas à *Lei de Bases do Sistema Educativo*³³, é um dos objetivos do Ensino Básico:

“h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

Com esta intencionalidade educativa e de modo a promover o desenvolvimento integral dos alunos num ambiente estimulante, harmonioso e saudável, esta proposta de ação prevê, nitidamente, o envolvimento ativo das famílias no processo educativo, encarando-os como verdadeiros parceiros educativos dotados de competências, igualmente valiosas e enriquecedoras para os percursos de ensino-aprendizagem (Marques, 1993).

Assim, reconhecendo o valor pedagógico de uma pedagogia diferenciada e a pertinência de variar a forma de participação dos alunos no quotidiano educativo, projetámos um conjunto de práticas que visaram a construção de:

- ✓ um livro digital – trabalho coletivo;
- ✓ um portefólio – trabalho individual.

De uma forma sintética, o processo de elaboração do livro digital organizou-se em oito etapas distintas:

- **1.ª Etapa: Apresentação e início do projeto** - Leitura da carta que continha um desafio apresentado aos alunos como tendo sido lançado por

³³ Primariamente alterada pela *Lei N.º 115/1997* e posteriormente pela *Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto*.

José Saramago e a visualização do vídeo³⁴ baseado na obra *A Maior Flor do Mundo* de José Saramago;

- **2.ª Etapa: Escrita criativa** – Produção de uma história que retratasse o vídeo, em conjunto com a família;
- **3.ª Etapa: Letra de uma canção** - Textualização de um texto poético (planificação, redação e revisão). Leitura dos textos e definição da letra da canção (estrofes de vários textos) para trabalharmos no âmbito do projeto;
- **4.ª Etapa: Seleção da história** - Leitura das histórias produzidas em conjunto com a família e seleção democrática (votação);
- **5.ª Etapa: Ilustração** – Elaboração de um trabalho criativo recorrendo a diversas técnicas e materiais, desenvolvendo-se em simultâneo a ilustração da história escrita com a família (trabalho individual) e a ilustração da história selecionada para o livro digital (trabalho coletivo);
- **6.ª Etapa: Produção Musical** – Transformação do texto poético numa canção e enriquecimento da melodia de base³⁵ com a introdução de instrumentos musicais, privilegiando um trabalho cooperativo com o professor de Expressão e Educação Musical;
- **7.ª Etapa: Produção do livro digital** – Trabalho desenvolvido em torno de uma ferramenta do *Microsoft Office*: compreensão das funcionalidades básicas do *PowerPoint*: inserir imagens; caixas de texto (título, corpo do texto, alterar tamanho, cor e tipo de letra...); alterar o fundo do dispositivo; personalizar a apresentação (efeitos de animação; inserir sons/músicas/vídeos) - trabalho que contou com a colaboração do professor de TIC.
- **8.ª Etapa: Apresentação do livro digital à comunidade escolar** – Nesta etapa, importa realçar a importância da participação ativa dos alunos e a cooperação com diversos intervenientes educativos (par

³⁴ Disponível na internet através do link:
<http://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>.

³⁵ Composição da melodia é da autoria do professor de Expressão Musical.

pedagógico, professora titular de turma, famílias e professores bibliotecários).

No que se refere ao produto final deste processo, o livro digital “A Maior Flor do Mundo”³⁶ caracterizou-se por não demonstrar apenas o caráter cooperativo do trabalho desenvolvido, mas também por valorizar o trabalho realizado por cada aluno e pela sua família, visto que foi organizado da seguinte forma: apresentação da história trabalhada, outras histórias com o título *A Maior Flor do Mundo* e uma canção com o título *A Maior Flor do Mundo*.

A visualização do livro digital efetuou-se, e pode efetuar-se, tendo como recurso a internet; contudo, foi uma das nossas preocupações tornar o livro digital acessível a todos, por isso foi ainda construída uma outra forma de acesso, através de uma apresentação em *PowerPoint*. Embora haja um reconhecimento, da nossa parte, da importância do contacto com as TIC, considerámos ainda importante tornar estas histórias acessíveis a toda a comunidade escolar, através da atribuição de novas funções ao elemento integrador que constituía a unidade didática com o título “A Maior Flor do Mundo”. Desta forma, o elemento integrador “A Maior Flor do Mundo” renasce como um recurso para a Biblioteca Escolar que disponibiliza as histórias³⁷ elaboradas pelos alunos do 4.ºA e pelas suas famílias para que estas sejam lidas por toda a comunidade escolar.

Assim, a ação educativa desenvolvida em prol do sucesso deste projeto possibilitou que no momento destinado à apresentação fossem proporcionados agradáveis momentos de leitura onde foi possível observar:



Fotografias 15 e 16 - Apresentação do livro digital e das novas funções do elemento integrador

³⁶ Disponível em http://issuu.com/cahc/docs/livro_digital_-_a_maior_flor_do_mundo

³⁷ As pétalas da “Maior Flor do Mundo” podem ser retiradas da flor e colocadas novamente.

Parece-nos ainda pertinente realçar a importância que este projeto teve nas experiências relacionadas com a Expressão e Educação Musical, uma vez que estes alunos raramente estabeleciam contacto com esta área do currículo. Embora tenha sido uma ação educativa que decorreu num curto período de tempo, ajudou os alunos a progredir e a enriquecer as suas vivências, através do seu envolvimento no processo de elaboração de uma canção. A ação colaborativa desenvolvida com o professor desta área foi promotora do extraordinário resultado que obtivemos (canção, incluída no CD-*Livro Digital: A Maior Flor do Mundo*) e da construção de um conhecimento mais estruturado nesta área. Bem e Hetschke (2002), citados por Hummes (2004), realçam precisamente o valor educativo desta área do currículo:

“A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade (...) a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a *sensibilidade*, a *motricidade*, o *raciocínio*, além da *transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura*” (p. 22).

Relativamente à estruturação do portefólio individual, este integrou:

- **Biografia de José Saramago** - seleção e retenção de informação num artigo de jornal e num excerto do telejornal, “Notícia da morte de José Saramago”³⁸; e textualização de uma bibliografia;
- **História escrita em conjunto com a família** – realizada no processo de elaboração do livro digital;
- **Ilustração da história** – realizada no processo de elaboração do livro digital;
- **Letra da canção** – realizada no processo de elaboração do livro digital;
- **Comentário crítico sobre a obra literária do autor José Saramago e do ilustrador João Caetano** – audição da leitura da história apoiada pela projeção do livro; compreensão da leitura; interpretação da ilustração; compreensão e interpretação da obra literária.

O projeto *A Maior Flor do Mundo* integrou-se nas atividades planeadas pelo agrupamento - *LER COM CINEARTE* (Anexo K, ponto 3). A nossa ação em contexto procurou responder ao planeamento previsto, tendo por base os objetivos da nossa investigação, de modo a favorecer desenvolvimento integral dos alunos. Importa, também, destacar a relevância da continuidade deste projeto, bem como a solicitação

³⁸ Acesso pela internet <http://www.youtube.com/watch?v=cxhBkmcO4Yo>

da nossa colaboração, após o culminar da PS1.ºCEB, nomeadamente no desfile de carnaval e na dramatização apresentada na Maratona dos Contos e no Festival “A(s) Arte(s) da Inclusão e do Sucesso”(destinado às escolas TEIP). O impacto do nosso projeto evidenciou-se, fundamentalmente, no Festival que envolveu diversas escolas TEIP, pelo destaque que lhe foi atribuído no momento da sua apresentação e divulgação, tendo sido construídos, pelo agrupamento de escolas, inúmeros folhetos baseados no projeto original, como o que apresentamos em Anexo K, ponto 4.

Quanto ao balanço final do projeto, consideramos que é bastante positivo, uma vez que os resultados finais demonstram o empenho dos alunos, bem como de todos os intervenientes envolvidos no projeto. No seu decurso, foram despoletados momentos bastante significativos na aprendizagem dos alunos e do par de PS1.ºCEB, evidenciando-se assim o valor pedagógico das experiências vivenciadas no âmbito deste projeto. Dado que a nossa investigação incidia no aproveitamento das potencialidades do livro para promover o envolvimento das famílias no contexto educativo e que esta prática articulou a utilização da obra literária à construção de um livro digital, consideramos pertinente apresentar a conceção de livro digital, definida pela turma do 4.º A:

- “Um livro digital é um livro que... é... feito num computador que podemos passar as páginas quando queremos... sem irmos lá com o dedo. Só temos de carregar numa setinha” (GAPE1, P2, CR01).

- “(...) um livro normal é feito à mão por um escritor (...) um livro digital é feito no computador a partir de imagens” (GAPE1, P2, CR02).

- “É um livro trabalhado no computador. (...) hum... o livro digital passa-se num computador (...)e num livro normal passamos nós as folhas” (GAPE1, P2, CR03).

- “(...) é... um livro sem ser, [sem] ter contracapa, mas é igual aos outros, só que em vez de ser num livro que nós podemos sentir é visto de outra forma (...) É visto... no computador” (GAPE1, P2, CR04).

- “É um livro que em vez de ser feito assim com folhas é no computador” (GAPE1, P2, CR05).

- “(...) é um livro como se fosse um livro, só que feito no computador. E mais... criativo em... tecnologia” (GAPE1, P2, CR06).

- “Um livro digital é um livro que está no computador” (GAPE1, P2, CR07).

- “É o que se pode ver num computador (...) que se passa, passa as páginas com o rato” (GAPE1, P2, CR08).

- “Hum... um livro digital é onde está... uma história, mas também há outras iguais, mas com outra forma diferente” (GAPE2, P2, CR01).

- “Um livro digital é parecido a um... a um livro normal. Só que o livro digital nós podemos ver no computador. Hum... passamos no computador” (GAPE2, P2, CR02).

- “(...) livro digital tá, tá [está] num CD. (...) Mete-se no DVD e mete-se na televisão” (GAPE2, P2, CR03).

- “Um livro digital é um livro feito no computador com a história. Depois tem também ilustrações e, e também se fala do autor do texto” (GAPE2, P2, CR05).

- “Um livro digital é uma coisa que nós podemos fazer no computador. Pode ser com fotografias, podemos escrever... e depois quando estiver feito podemos ver num computador ou numa televisão” (GAPE2, P2, CR06).

- “Um livro digital, em vez de ser um livro que dá para... para... para passar as folhas nas nossas mãos, não! Está no computador, clicamos numa tecla e aquilo passa as folhas sozinhas” (GAPE3, P2, CR01).

- “Um livro digital é uma coisa feita no computador hum... que também é parecido ao livro normal, só que em vez de ser escrever no papel é escrever no computador” (GAPE3, P2, CR02).

- “Um livro digital é um li, livro [gagueja] que se pode ter na net [internet] que ao passarmos o rato ele (...) passa as páginas e (...) tem as mesmas funções que um livro verdadeiro” (GAPE3, P2, CR03).

- “Livro digital é um livro que se forma num computador. Dos poetas e escritores, pode ser dos pequeninos ou dos grandes... as pessoas que escrevem” (GAPE3, P2, CR04).

- “Um livro digital é uma coisa que se faz nos computadores” (GAPE4, P2, CR01).

Quanto à apresentação do livro digital, com o título “A Maior Flor do Mundo”, foi perceptível que o resultado do trabalho cooperativo despertou entre todos os envolvidos um conjunto de sentimentos muito gratificantes (alegria, surpresa, emoção, concretização,...). Para os alunos do 4.º A, elaborar um livro digital foi uma experiência diferente, tal como podemos confirmar nas suas palavras:

- “Foi muito giro! (...) gostei muito (...) de elaborar um livro digital [- sorriu]. (...) Porque eu e os meus amigos, trabalhamos juntos, construimos uma história, uma hist... nós tínhamos histórias de todo o lado e... foi muito giro” (GAPE1, P10, CR01).

- “Foi!... Foi fixe! Hum, porque gosto de mexer nos computadores e também gosto de fazer coisas assim. Estarmos ali todos juntos a fazer, a ajudarmo-nos uns aos outros, a fazer as ilustrações, a fazer os desenhos... foi fixe” (GAPE1, P10, CR02).

- “(...) foi divertido. (...) Tivemos de construir histórias, também pa, pa [para-gagueja] metermos lá no livro e isso tudo. (...) Sim [gostei]. (...) Porque... foi uma atividade diferente que nós nunca... que nós... que não estamos habituados a fazer nenhuma assim” (GAPE1, P10, CR03).

- “Foi um bocado difícil... mas... porque se fosse um ilustrador mesmo a sério aquilo ficava... não eramos nós que fazíamos e aquilo ficava da pessoa, mas como nós

fizemos todos! Este livro é nosso! Fomos nós que o fizemos! E é muito mais emocionante (...) crianças a escreverem, do que adultos a... a... [gagueja] ilustrarem-no. (...) Gostei! Porque aprendi coisas novas como se fazia num livro digital. A... até [gagueja] fomos à sala dos computadores... aprender a colocar as imagens no, no livro (...) Uns ilustraram... outros pintaram... outros faziam desenhos sobre o texto do livro que depois houve um... um desses, foi o do Rodrigo, que foi escolhido para ser a capa e na na p... [gagueja], na primeira vez que vi o livro feito! Aquilo nem parecia que fomos nós que o fizemos! (...) Porque... eu não sei! Porque aquilo... parecia... eu... quando fiz isso... eu já nem me lembrava, eu pronto! Eu lembrava-me como é que era, só que não, eu já não me lembrava como... é que (...) deveria ficar! E quando olhei para aquilo... aquilo fogo!... [suspira] Aquilo bateu-me mesmo no coração” (GAPE1, P10, CR04).

- “Muito divertido! (...) Gostei, porque foi uma ideia criativa! Não sei quem é que teve essa ideia! Mas... [risos] Não, não! Quem é que... Não é disso! Quem é que começou a fazer o livro digital! Quem é que fez em primeiro lugar! Eu achei muito interessante! Foi muito divertido, porque para além de estar com a minha família, juntos, estive também com os meus amigos” (GAPE1, P10, CR05).

- “Hum foi... diferente e foi muito... giro. (...) Gostei, porque foi a primeira vez que fiz um, um livro digital que não tinha... nunca tinha feito. Foi giro” (GAPE1, P10, CR06).

- “Muito divertido. (...) Porque... hum... porque eu gosto de mexer no computador. Eu gosto de fazer PowerPoints” (GAPE1, P10, CR07).

- “Foi giro! (...) Porque (...) a turma ajudou toda e depois no final viu-se que ficou giro” (GAPE1, P10, CR08).

- “Foi muito divertido partilhar as histórias com os meus colegas e eles partilharem as deles comigo” (GAPE2, P12, CR01).

- “Para mim fo... foi [gagueja] divertido! Nós tivemos de fazer os desenhos, pintámos, hum... e depois metemozinhos [metemo-los] no computador. (...) Gostei! (...) Porque... foi muito engraçado, trabalhámos todos em conjunto... Hum... A... o trabalho ficou bem feito, ficou muito giro, hum... e engraçado. E tivemos todos uns ao pé dos outros” (GAPE2, P12, CR02).

- “Sim, porque nós desenhámos e inventámos histórias” (GAPE2, P12, CR03).

- “Foi bonito. Eu gostei muito. Adorei e... porque participámos assim das [nas] coisas... hum, foi giro. E podemos... hum... assim podemos ver as coisas que nós fazemos [fizemos]” (GAPE2, P12, CR04).

- “Foi muito engraçado. (...) Porque trabalhámos todos em conjunto, cantámos uma canção, fizemos poesias, fizemos histórias, foi muito giro. Foi uma atividade muito gira. - A criança sorriu e demonstra satisfação após a resposta” (GAPE2, P12, CR05).

- “Foi giro. (...) Porque fizemos com os nossos trabalhos... e aí... mostra os nossos, os nossos trabalhos que nós fizemos” (GAPE2, P12, CR06).

- “Para mim construir um livro digital, ao início, foi um bocado difícil porque eu não conseguia muito bem. Mas depois com a ajuda da minha turma e com a minha mãe a ensinar-me juntamente com o meu pai, hum... aprendi a fazer um livro digital e aprendi... e também gostei muito de estar a mexer nos computadores” (GAPE3, P13, CR01).

- “Foi fácil, porque eu já sabia fazê-lo. Hum... mas, mesmo assim fiquei a saber porque eu não sabia pôr o título, nem por as imagens direitas, mas com o livro digital fiquei a saber. (...) Gostei. (...) Porque a turma [es]teve reunida e as histórias, hum... escolhemos uma história e eu acho que essa história estava bonita” (GAPE3, P13, CR02).

- “Para mim foi muito engraçado, por causa que eu nunca tinha feito um, nunca tinha mexido nos programas. Só tinha mexido num programa de matemática e no Windows e pronto assim experimentei outros. (...) Gostei. (...) Porque é divertido e ao mesmo tempo estamos a interagir com, com... conhecimentos e também porque gosto de ir ao computador e há muito tempo que eu não vou” (GAPE3, P13, CR03).

- “Foi giro, eu gostei. Gostei mu... gostei muito. (...) Porque... hum... porque eu quando comecei (...) a fazê-lo achei engraçado, as coisas que estavam lá. E a escrever também” (GAPE3, P13, CR04).

- “Foi complicado, mas... aprendi a... aprendi mais... aprendi, aprendi, até que... ch... [espantado] não sabia fazer livros digitais e na escola aprendi a fazê-los! (...) Sim! Porque foi divertido! Não interessa, se demorou muito ou pouco! Foi divertido, foi bom... Ainda por cima, gosto muito de computadores” (GAPE4, P8, CR01).

Quanto à elaboração do portefólio, parece-nos claro que consistiu na reunião dos trabalhos desenvolvidos em torno da obra literária *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago, da qual resultou um interessante instrumento de avaliação. Assim, o portefólio individual do aluno com o título *A Maior Flor do Mundo* apresenta os resultados da ação educativa que caracteriza a elaboração do livro digital, mas também a ação integrada na “unidade de ensino” que possibilitou o conhecimento, a exploração, a compreensão e a interpretação da obra literária *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago e do ilustrador João Caetano, e a construção de conhecimento sobre o autor. O treino sistemático das competências inerentes à oralidade, à leitura e à escrita surge por via do envolvimento do aluno em situações diversificadas e estimuladoras, de modo a colmatar as dificuldades manifestadas na área da Língua Portuguesa. Desta forma, o processo inerente à elaboração do portefólio foi encarado pelas crianças, numa perspetiva construtivista e afetiva, tal como podemos verificar nas respostas obtidas pela aplicação da entrevista:

- “Sim, porque... (...) assim nós conseguimos unir muitas notícias, que estivemos a fazer ao longo deste ano, como a biografia do José Saramago [e] a poesia da Maior Flor do Mundo” (GAPE1, P11, CR01).

- “Acho, porque fomos sabendo coisas, mais... fomos sabendo mais coisas sobre, neste caso, sobre José Saramago e... e hum... sobre a sua biografia, sobre a... a sua obra, “A Maior Flor do Mundo”. Hum... Assim, fomos aprendendo cada vez mais sobre, sobre a... sobre ele e sobre a... a história que ele criou” (GAPE1, P11, CR02).

- “Eu gostei muito de fazer o portefólio porque eu nunca tinha feito isto... E não só, porque... nunca tinha ilustrado uma pessoa tão importante! Isso é que... eu fiquei um bocado atrapalhado por causa disso” (GAPE1, P11, CR04).

- “Sim! (...) Porque nós fizemos muitos trabalhos ao longo, quando estivemos com as nossas estagiárias e teremos de os guardar num sítio seguro onde sabemos que não se vai estragar” (GAPE1, P11, CR05).

- “Sim. Porque juntámos aqueles trabalhos todos que nós fizemos. Hum... e assim é como se fosse uma recordação de tudo, os nossos tempos que passámos com vocês. E foi divertido fazer um portefólio” (GAPE1, P11, CR06).

- “Sim. (...) Porque... eu acho que é muito giro... tem coisas muito bonitas” (GAPE1, P11, CR07).

- “Sim, (...) Porque assim (...) ficamos a conhecer melhor as pessoas... que nos rodeiam e as pessoas que já faleceram e nós não viemos a conhecer. Assim, ficamos a conhecer essas pessoas melhor” (GAPE1, P11, CR08).

- “Acho. (...) Para podermos ajudar o José Saramago a inventar uma... história com palavras mais simples” (GAPE2, P13, CR01).

- “Achei. Foi divertido. (...) Porque eu... eu pude desenhar, eu pude escrever aquilo que (...) eu gostei. Hum... pude contar uma história... hum... escrevê-la... muita coisa” (GAPE2, P13, CR02).

- “Foi. (...) Porque nós quando estávamos a escrever, hum... desenvolvemos a letra e depois hum... à medida que vamos a escrever vamos lendo e assim desenvolvemos a leitura (...) e a letra” (GAPE2, P13, CR03).

- “Sim, acho muito importante. (...) Porque nos m..., nos me-lho-rou a, a aprendizagem no livro *A Maior Flor do Mundo*, que neste caso foi... de José Saramago” (GAPE2, P13, CR05).

- “Sim. (...) Porque (...) nós estamos a descrever uma pessoa que já, já... já [gagueja] morreu! E estamos a lembrar-nos dela” (GAPE2, P13, CR06).

- “Eu acho importante ter construído este portefólio, porque também aprendemos mais e temos as nossas sabedorias aqui guardadas dentro do portefólio” (GAPE3, P14, CR01).

- “Sim porque assim quando nós já formos velhinhos, vamos ao portefólio e vemos aquilo que elaborámos com as estagiárias” (GAPE3, P14, CR02).

- “Sim, eu acho que sim, por causa que assim, ficamos a saber o que é um portefólio, ficamos a (...) conhecer melhor... as pessoas, porque vamos pesquisar... porque não sabemos, ninguém nasce ensinado, não sabemos fazer tudo” (GAPE3, P14, CR03).

De um modo geral, a avaliação processual revela que o projeto apresenta resultados bastante gratificantes, visto que influenciou positivamente as experiências e as aprendizagens dos alunos. A sua integração num percurso de ensino e aprendizagem lógico e coerente favoreceu a articulação do conhecimento, aumentou o desejo de descoberta das mensagens incutidas nas obras literárias e ainda se revelou um fator de motivação para o processo de ensino e aprendizagem. O constante interesse e a forte motivação revelados no decurso do projeto, bem como a abrangência das experiências que envolveram a criança, o livro e a família, permitem-nos evidenciar o impacto positivo que este projeto teve no desenvolvimento das competências leitoras, na aquisição de hábitos de leitura, no aperfeiçoamento da oralidade e da expressão escrita, assim como na aprendizagem nas restantes áreas. Neste sentido, Balancho e Coelho (1994) salientam:

“O aluno tem desejo de aprender e interessa-se vivamente por muitos tipos ou formas de aprendizagem, mas nem sempre basta o interesse para o levar a empreender a realização da sua tarefa. A motivação não se completa senão quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o levam à realização do ideal desejado” (p. 21).

A reflexividade aliada ao carácter avaliativo dos processos de ensino-aprendizagem possibilitaram o progressivo aperfeiçoamento e a permanente adaptação de estratégias, bem como a procura por uma pedagogia diferenciada que nos ajudasse a colmatar as lacunas manifestadas pelos alunos. Desta forma, os projetos propostos bem como a sua complementaridade com os percursos de ensino e aprendizagem (desenvolvidos pelo par pedagógico) e com a ação da professora titular de turma refletiram, por parte dos alunos, progressos a nível do domínio da Língua Portuguesa.

No que se refere especificamente à oralidade, todas as crianças demonstraram desejo em participar nos momentos de comunicação oral, o que nos permite aferir que estes percursos de ensino-aprendizagem constituíram, sem dúvida, uma fonte de motivação para todos os alunos, verificando-se o gosto em partilhar ideias, pensamentos, sentimentos, experiências, conhecimentos prévios e aprendizagens (em construção ou consolidadas). Assim, consideramos que o par pedagógico construiu um ambiente bastante estimulante para a comunicação, despoletando nos alunos o desejo de comunicar através da valorização da voz ativa da criança ao longo de todo o processo educativo - antes, durante e depois da aquisição da aprendizagem; no planeamento e na adequação da ação em contexto, valorizando uma outra dimensão avaliativa, a autoavaliação.

Dado que a turma demonstrava gosto pela leitura, procurámos alargar a sua experiência de leitores através do seu envolvimento em momentos de leitura diversificados, nomeadamente no que concerne à apreciação da ilustração e à descodificação da sua mensagem plurissignificativa. Este tipo de ação pedagógica, centrada no inegável valor da qualidade estético-literária da Literatura Infantil, possibilita, aos envolvidos, aprimorar os seus critérios de seleção de livros, contribuindo para o desenvolvimento de escolhas fundamentadas. Foi compreensível, pela atitude dos alunos no momento de exploração da ilustração, que se trata de uma estratégia pouco frequente neste contexto. Assim, após a leitura e a compreensão do texto, ao centrarmos a atenção dos alunos em determinados aspetos da ilustração e ao procedermos, simultaneamente, ao questionamento sobre o seu significado levávamos os alunos a compreender que a ilustração não serve apenas “para enfeitar”, ela também acrescenta significado ao texto. Neste sentido, consideramos que se deveria apostar mais neste tipo de metodologia, uma vez que favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento crítico e conduz ao domínio da língua com mestria, possibilitando a compreensão e interpretação da obra literária com um maior grau de profundidade, o que permite que o aluno apreenda melhor o seu significado.

O treino sistemático da expressão escrita, no qual estão incluídas as oportunidades geradas por estes projetos, assumiu como fonte de motivação o carácter lúdico da linguagem inculcado, ao longo da PS1.ºCEB, pelo contacto sistemático e diferenciado com obras de Literatura Infantil (ou parte delas). As abordagens ao texto poético em torno da obra literária foram bastante diversificadas – a audição da leitura/leitura, a reescrita, a textualização (ou seja, planificação, redação e revisão) e a sua leitura em voz alta – o que se revelou, claramente, um aspeto determinante para o desenvolvimento do gosto pela escrita e, conseqüentemente, pela leitura. Os progressos a nível da expressão escrita foram extraordinários, uma vez que, inicialmente, as crianças demonstravam grande dificuldade em planificar textos³⁹ e em reescrever versos de quadras. No entanto, a ação articulada e continuada do par pedagógico⁴⁰ fomentou o desenvolvimento de uma atitude autónoma e extremamente criativa, no que respeita à textualização de textos poéticos.

Por conseguinte, foi interessante compreender o progresso dos alunos em diversas áreas do conhecimento, nomeadamente a nível da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio e da Matemática, visto que se verificou uma melhoria significativa, quando comparados os resultados obtidos no final do 1.º Período com os do final do 2.º Período, ou seja, após um período em que a ação educativa incidia,

³⁹ Aliás, foi um pouco complicado introduzir este aspeto nos hábitos de produção textual dos alunos.

⁴⁰ Aqui destacamos um importante projeto que reuniu a poesia e a ciência.

sistematicamente em processos de ensino-aprendizagem que visavam o livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas.

Considerámos importante analisar os resultados da avaliação sumativa (1.º Período e 2.º Período). Porém, de modo a respeitar as normas do agrupamento não foi possível ter acesso a essa documentação. No entanto, as notas de campo (Anexo N, ponto 1) evidenciam as reflexões orais entre a investigadora e professora titular de turma, em que se salientaram os resultados:

- **Após a avaliação sumativa do 1.º Período:**

- Os resultados negativos das fichas de avaliação (com grande desânimo por parte da professora – “Ainda, por cima, com exames!”).

- **Após a avaliação sumativa do 2.º Período:**

- “Sabe Carla, desta vez não houve nenhuma negativa, a nenhuma das áreas” – A professora demonstra-se contente com os resultados, uma vez que todos os alunos obtiveram resultados positivos.

Neste sentido, consideramos compreensível a preocupação manifestada pela professora titular de turma, tendo em conta a pressão que emergiu entre alunos e professores devido ao requisito referente à realização de Exames Nacionais no último ano de escolaridade do 1.ºCEB, pois, para além da euforia despoletada pela época natalícia, tratou-se ainda de um período de adaptação às metodologias adotadas pelo par pedagógico. Porém, a continuidade e a qualidade das interações efetuadas dentro da equipa pedagógica, bem como a adoção de uma pedagogia diferenciada, evidenciaram claramente a melhoria significativa do nível de desempenho dos alunos, favorecendo a sua aprendizagem plena e global. Sem dúvida que estes resultados não teriam sido possíveis de obter se o par pedagógico não encarasse a prática educativa como um trabalho de equipa, no qual estavam incluídas as crianças, as famílias, a professora titular, o professor supervisor, entre outros professores e agentes educativos da instituição.

Em síntese, a ação desenvolvida no âmbito da temática favoreceu a aquisição de aprendizagens significativas nas diversas áreas do currículo, uma vez que a metodologia utilizada aumentou a motivação pelos processos de ensino-aprendizagem e incidiu sistematicamente nas competências inerentes à área da Língua Portuguesa. Por sua vez, a Língua Portuguesa, por ser uma área transversal às diversas áreas do conhecimento, promoveu o progresso das aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos numa perspetiva holística.

CAPÍTULO VIII - SISTEMATIZAÇÃO DAS PERSPETIVAS DOS INTERVENIENTES

De um modo geral, a investigação-ação explanada ao longo deste relatório partiu da articulação de dois pontos fundamentais:

- O tipo de envolvimento das famílias no contexto educativo: tendo em conta as condições oferecidas às famílias;
- O ambiente das literacias – “Livros e Leituras de Livros”: organização do espaço; características dos livros e o tipo de contacto estabelecido entre a criança e o livro.

Assim, tendo por base dois referenciais de qualidade em educação (ECERS-R; ELLCO), e a sua respetiva adaptação ao contexto educativo de 1.º CEB, foi possível caracterizar os contextos educativos da seguinte forma:

Tabela 13 - Características dos contextos educativos específicas da temática

	Jardim de Infância	Escola do 1.º CEB
Condições oferecidas aos pais – ECERS-R	Bom	Exemplar
Tipo de envolvimento das famílias de acordo com a perspetiva de Marques (1993)	“Comunicação escola-casa”, apresentando algumas evidências de uma “abordagem interativa”	“Abordagem de parceria”
Ambiente das literacias: “Livros e Leitura de Livros” – ELLCO	Bom	Exemplar

De acordo com os dados apresentados, a ação educativa desenvolvida no âmbito da Prática Supervisionada, em ambos os contextos, visou o planeamento, o desenvolvimento, a avaliação e a reflexão de um conjunto de práticas educativas sustentadas na seguinte tríade:

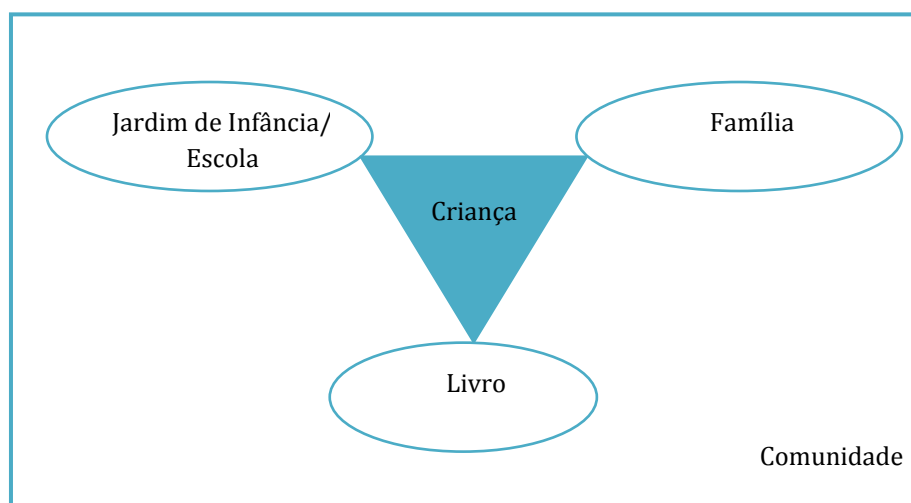


Figura 24 - Triade da investigação-ação

Após o desenvolvimento de uma ação estruturada que respondesse à questão problema desenhada para cada contexto educativo, procurámos conhecer a perspetiva dos diversos intervenientes do processo educativo relativamente à nossa proposta, o que nos possibilitou extrair um conjunto de informações relevantes para a elaboração das conclusões desta investigação. O nosso objetivo era conhecer as perspetivas do educador/professor, das famílias e das crianças de ambos os contextos educativos; contudo, não foi possível concretizá-lo na sua totalidade em contexto de Educação Pré-Escolar, por um fator externo: o facto de nos encontrarmos no final do ano letivo, verificando-se uma significativa redução do número de crianças que frequentava o jardim de infância.

Assim, foi possível conhecer as seguintes perspetivas:

- Jardim de Infância:
 - Educadora e famílias, através da aplicação de um inquérito por questionário.
- Escola do 1.º CEB:
 - Professora e famílias, através da aplicação de um inquérito por questionário (IQ);
 - Crianças, através da realização de uma entrevista.

1. Perspetiva da educadora e das famílias em contexto educativo de Educação Pré-Escolar

Julgamos importante considerar a opinião dos diversos envolvidos; desta forma, decidimos aplicar um inquérito por questionário à educadora e às famílias. Não foi possível recolher as opiniões das crianças, por motivos já expostos neste relatório.

1.1. Perspetiva da educadora

Tal como foi referido neste relatório, o educador desempenha um papel crucial na diversidade e qualidade das experiências proporcionadas ao grupo, bem como na promoção do envolvimento das famílias nas práticas educativas, nomeadamente as que têm como elemento aglutinador o livro. Desta forma, foi nosso objetivo conhecer o ponto de vista da educadora da sala 5 relativamente à importância do envolvimento das famílias nas práticas educativas do jardim de infância. Relativamente a este aspeto, a educadora evidencia:

- “A inclusão das famílias irá permitir a estas conhecer o trabalho desenvolvido e deste modo valorizá-lo mais. Também é importante para a criança pois sente-se acompanhada e aumenta a sua auto-estima.”

A educadora considera que práticas educativas com este cariz incorporam benefícios para a criança, para o desempenho das suas funções, mas principalmente para as famílias. Desta forma, tendo em conta uma escala de *likert*, com descritores de 1 a 5 (1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente), a educadora atribuiu o valor correspondente à sua opinião para os itens apresentados.

Assim, na sua perspetiva, uma ação educativa que privilegie o envolvimento das famílias no processo educativo contribui para aumentar as experiências das crianças e leva a que cada uma delas se sinta motivada para o processo educativo. Na sua opinião, sem dúvida que não se revela um aspeto promotor da perda de autonomia individual. Contudo, concorda parcialmente com o facto de este tipo de prática educativa ajudar a criança a superar as dificuldades encontradas e de se assumir como um fator de qualidade educativa.

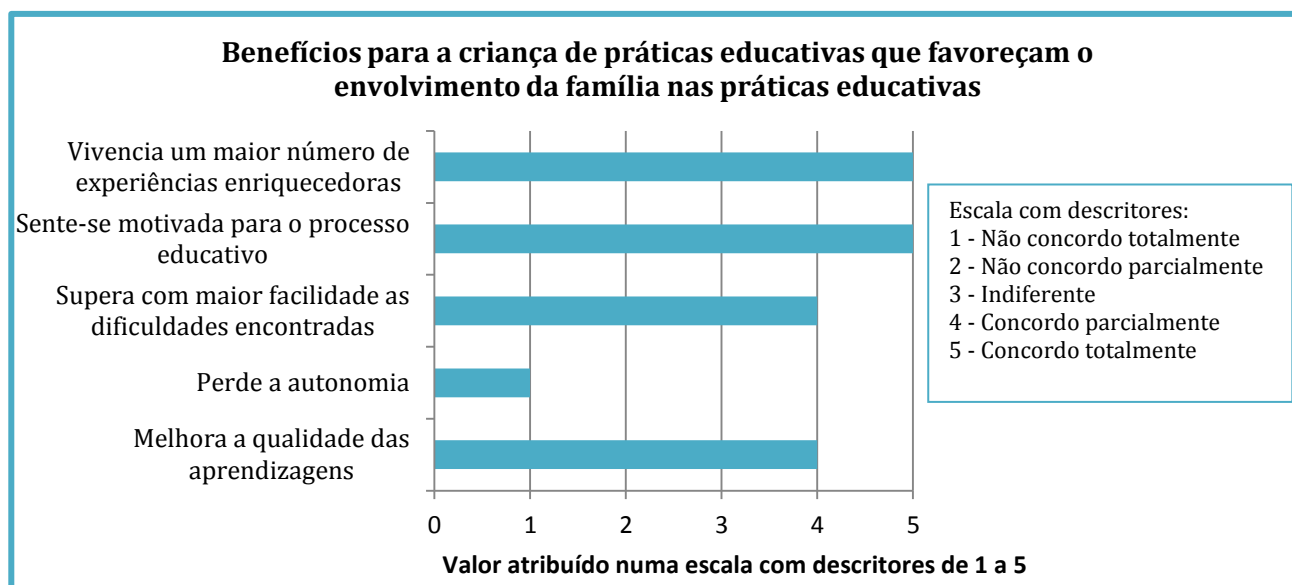


Gráfico 13 - Perspetiva da educadora: benefícios para a criança

Relativamente aos benefícios para o desempenho das funções do educador, a educadora considera que o envolvimento das famílias no quotidiano educativo facilita o conhecimento das características das crianças e assume-se como um fator promotor do desenvolvimento curricular. Na sua opinião, este tipo de práticas educativas não são uma limitação à criatividade das crianças. Por sua vez, a educadora concorda parcialmente com a influência positiva destas práticas educativas, no que se refere ao desenvolvimento da criança numa perspetiva globalizante.

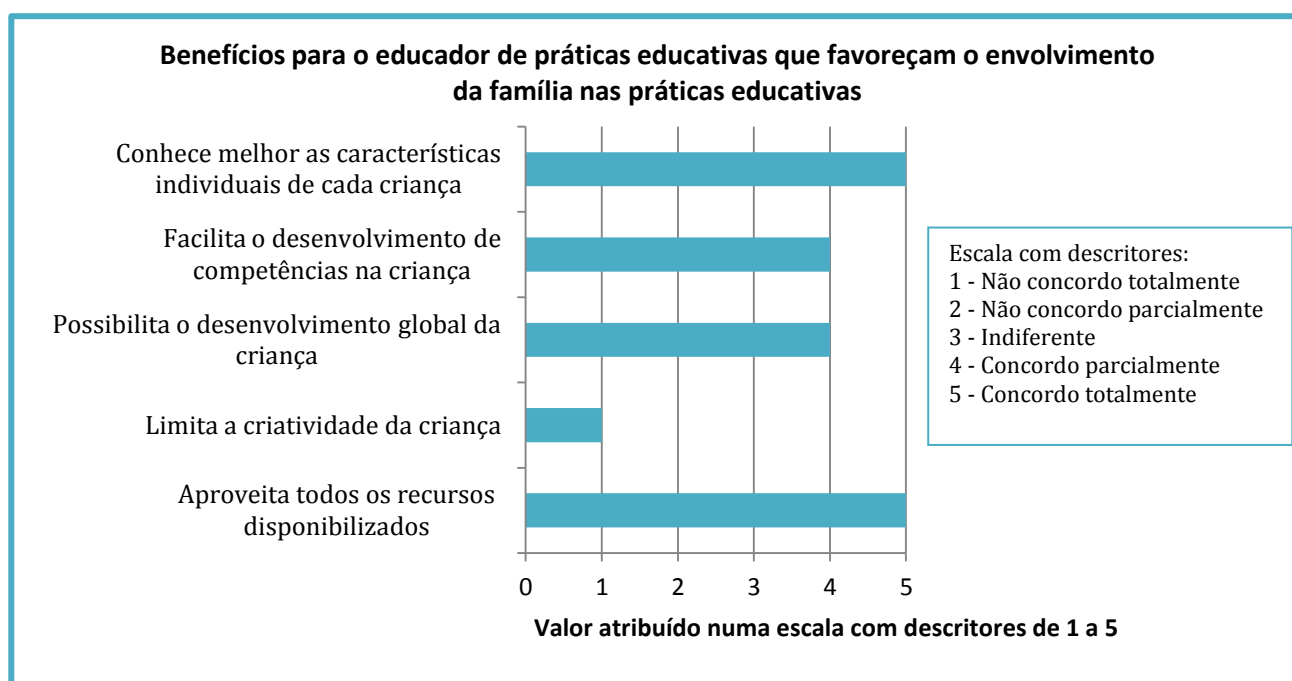


Gráfico 14 - Perspetiva da educadora: benefícios para o exercício das suas funções

No que concerne ao desenvolvimento de práticas educativas com esta índole, segundo a educadora da sala 5, as famílias são claramente beneficiadas, uma vez que têm oportunidade de ser solicitadas a participar ativamente nas práticas educativas, permitindo-lhes um melhor conhecimento acerca do processo educativo em que a criança está envolvida, e por conseguinte, sentem-se valorizadas neste contexto de educação.

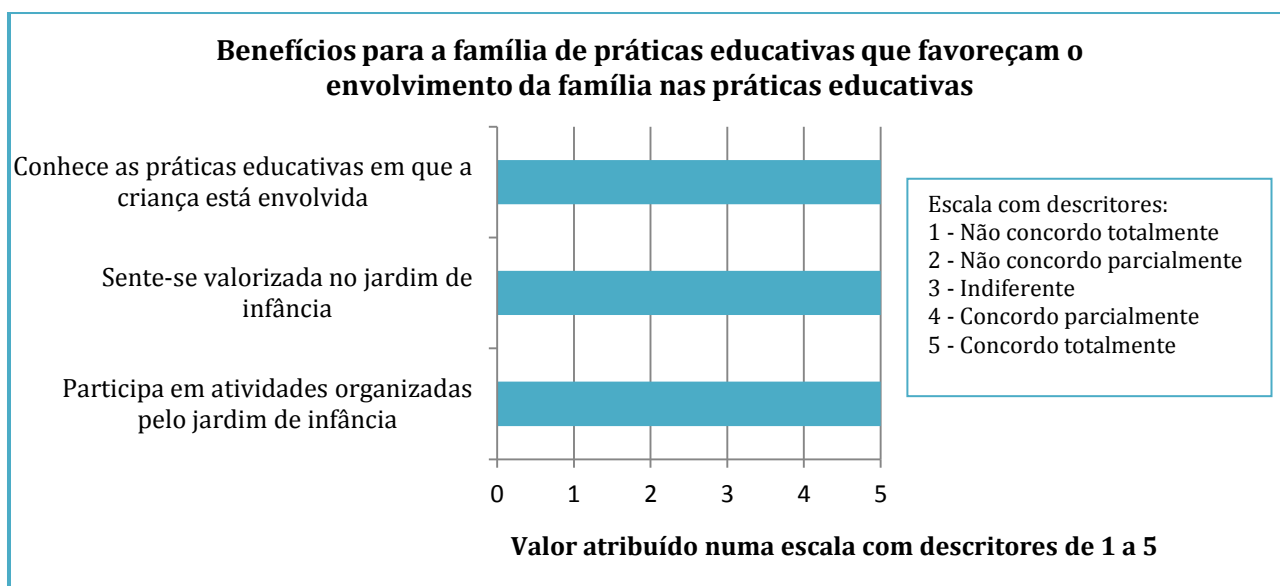


Gráfico 15 - Perspetiva da educadora: benefícios para as famílias

Ainda em relação ao envolvimento das famílias nas práticas educativas do jardim de infância, questionámos a educadora sobre o valor pedagógico do livro na promoção deste envolvimento.

Tal como é possível observar no gráfico que se segue, para esta educadora são inegáveis os benefícios da utilização do livro nos momentos de envolvimento das famílias no processo educativo, visto que a educadora concorda plenamente que a tríade Jardim de Infância-Livro-Família desenvolve o gosto pela leitura, promove a criação de hábitos de leitura, desenvolve a sensibilidade estética, o sentido crítico, a capacidade de análise, interpretação e compreensão da informação principal, enriquece o vocabulário, e por conseguinte, facilita o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

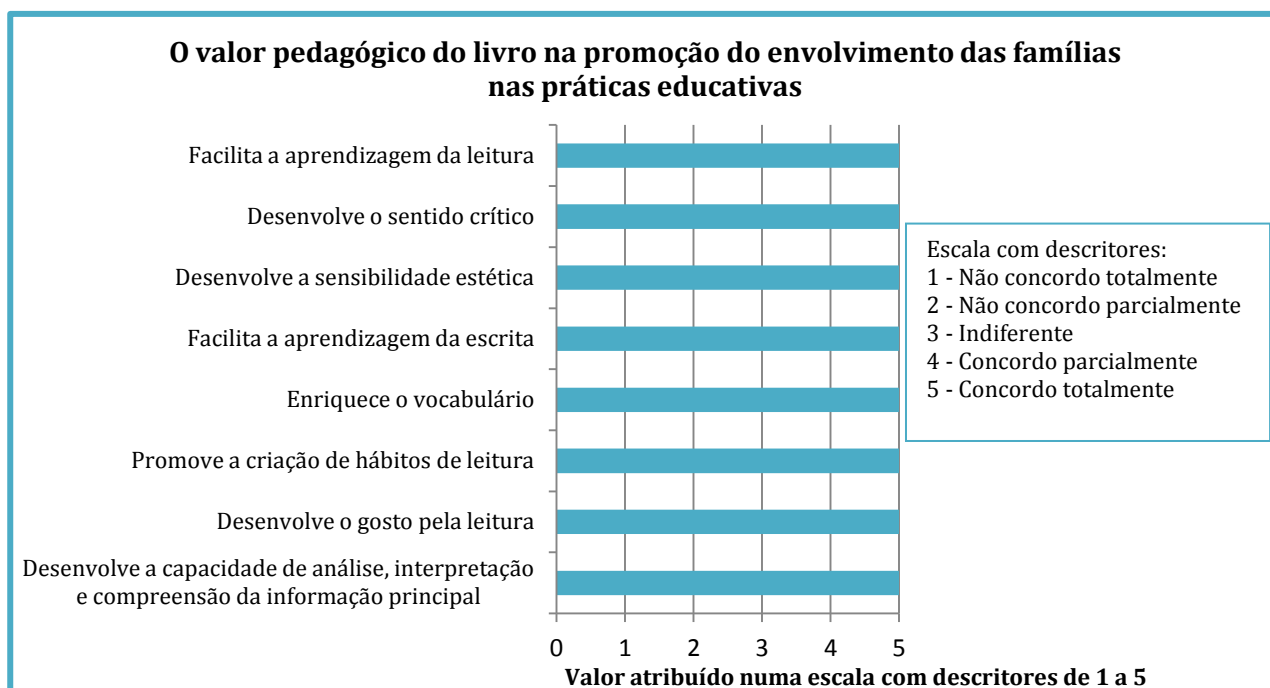


Gráfico 16 - Perspetiva da Educadora: “Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da Família nas práticas educativas”

Neste sentido, como fundamentam diversos autores já enunciados neste relatório de investigação, e tendo em conta a postura da educadora da sala 5, são inúmeros os benefícios do envolvimento das famílias no jardim de infância. Do mesmo modo, também o valor pedagógico do livro apresenta um papel crucial no desenvolvimento infantil e na construção de cidadãos proficientes e críticos. Desta forma, a nossa proposta visou a articulação das vantagens do envolvimento das famílias no processo educativo com as potencialidades do livro, tendo como ponto de partida a compreensão das virtudes aglutinadas nesta tríade. Assim, quanto maior for o envolvimento dos intervenientes educativos nesta proposta de ação em contexto maior será a compreensão dos seus benefícios para o progresso de todos os envolvidos e o avanço num percurso em prol da qualidade educativa.

1.2. Perspetivas das famílias

Dado o reduzido número de famílias com as quais conseguimos estabelecer contacto, visto que nos encontrávamos no final do ano letivo, foi necessário constituir uma amostra composta por cinco famílias. Porém, dos cinco inquéritos por questionário enviados apenas nos foi permitido recolher dois. Deste modo, os dados reunidos não nos possibilitam apresentar conclusões sólidas, tal como é possível observar no ponto 5 do Anexo F, uma vez que os pontos de vista são bastante divergentes.

No entanto, as duas famílias inquiridas reconhecem a importância do envolvimento das famílias nas práticas educativas, justificando da seguinte forma:

- “Acho importante porque é bom para as crianças sentirem o apoio das famílias em todas as etapas da sua vida, como também é importante para os pais acompanharem o novo ensino e assim em casa os poderem ajudar melhor”(IQ 1).

- “Para ter mais conhecimento sobre o comportamento do aluno na escola” (IQ 2).

Tendo em conta as perspetivas das famílias, podemos identificar dois pontos de vista distintos, sendo que no primeiro caso a família reconhece a relevância deste tipo de atitude evidenciando o seu contributo para a adequação da sua ação em contexto familiar, de modo a facultar um melhor acompanhamento da criança ao longo do processo educativo. Ao invés, o segundo caso valoriza claramente uma abordagem “comunicação escola-família” (Marques, 1993).

Assim, consideramos que importa desenvolver uma atitude positiva nas famílias no que concerne ao seu papel ativo na vida escolar da suas crianças, cabendo ao educador demonstrar a cada família o valor e a importância do seu contributo no processo de educação pré-escolar, desenvolver uma ação cooperativa com elas, atribuindo-lhes um papel participativo nas políticas educativas e motivando-as para o desenvolvimento de uma “abordagem de parceria” (Marques, 1993).

2. Perspetiva das crianças, das famílias e da professora em contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Reconhecendo a importância dos pontos de vista dos diversos intervenientes diariamente implicados no processo educativo – crianças, famílias e professora –, considerámos importante conhecer a sua perspetiva quanto à relevância atribuída à temática que sustenta esta investigação.

2.1. Perspetiva das crianças

Dado que os alunos do 4.º A tiveram a oportunidade de partilhar experiências, aprendizagens e descobertas com as suas famílias desde o 1.º ano, considerámos importante conhecer a sua perspetiva no que concerne a este modelo de pedagogia diferenciada assente na colaboração e na cooperação. Assim, o seu ponto de vista sobre a temática e a sua capacidade crítica sobre a ação que desenvolvemos em contexto educativo são de extrema relevância para justificar a pertinência deste modo de agir em contexto educativo.

Com este intuito, após a nossa ação em contexto de 1.º CEB, efetuámos uma entrevista a cada criança da sala do 4.º A, que se realizou na biblioteca escolar da instituição, mais propriamente na área dos livros destinada ao 1.º CEB. O horário selecionado para a realização das entrevistas não correspondia ao seu horário de

funcionamento de modo a não prejudicar os seus utentes e a fomentar um ambiente harmonioso, agradável e propício à interação oral Entrevistador-Criança.

No âmbito da entrevista, questionámos as crianças sobre a importância de os pais participarem nas atividades que realizámos na escola, sendo reconhecida por todas as crianças, justificada e argumentada da seguinte forma:

O envolvimento das famílias na escola possibilita...

- **... que os pais desempenhem um papel ativo na escola através da dinamização do espaço educativo e por isso possam surpreender as crianças;**

- “(...) Porque às vezes os pais têm coisas que nós ainda não sabemos, como quando estamos... quando nós fazemos um teatro eles também têm um teatro que fazem” (GAPE1, P7, CR01).

- **... adquirir ou ampliar conhecimentos em interação com os pais, e por conseguinte valorizar a partilha da cultura familiar na escola;**

- “Acho muito importante. (...) Porque não só aprendemos com eles, (...) [mas] também... estamos a, estamos a, a partilhar com os outros a, quem é a nossa família” (GAPE2, P7, CR05).

- “Sim, porque como dizem nós não sabemos tudo e [os] nossos pais podem-nos ensinar porque... já... já... já [gagueja] vivem no planeta há mais tempo. (...) Porque os pais são uma fonte de sabedoria que... nós temos e podemos-lhe sempre perguntar alguma coisa e eles podem-nos sempre ajudar no que nós precisarmos” (GAPE3, P7, CR02).

- “(...) Porque podemos ter conhecimento da família e... e para além do que nos é ensinado podemos ter outros conhecimentos que nos fazem perceber melhor as coisas” (GAPE3, P7, CR03).

- “Eu acho que sim, se for com a experiência já de adultos (...) É que os adultos sabem mais do que nós, têm mais experiência... hum... devemos ouvi-los e não contradizê-los” (GAPE3, P7, CR04).

- **... que também os pais possam aprender e relembrar aquilo que já aprenderam;**

- “(...) porque também os ajuda (...) as coisas que eles já tinham esquecido, podem relembrar” (GAPE1, P7, CR03).

- “(...) Porque assim eles também podem aprender connosco algumas coisas” (GAPE1, P7, CR08).

- “(...) Porque... primeiro têm direito a, a aprender as coisas (...) que eles já aprenderam (...) E saber mais” (GAPE2, P7, CR01).

- “(...) porque assim eles já, já sabem coisas novas, (...) o que nós aprendemos cá da [na] escola, com as professoras, com as estagiárias, com os professores de apoio... (...) eles... gostam, nós gostamos que os nossos pais venham cá, vejam cá. E depois (...) eles também, acho que vão adorar, aprendem coisas... boas, com as professoras. E... já... eles também [também]... eles gostam muito... gostam muito de... fazerem [fazer] coisas novas, aprenderem [aprender] também o que nós a aprendemos” (GAPE2, P7, CR04).

- **... que os pais ajudem os filhos a superar as suas dificuldades, através de uma ação cooperada com a professora, ajudando-a a adequar a ação em contexto educativo;**

- (...) Assim, os pais podem-nos dar uma ajuda e se nós nos atrapalharmos eles estão lá para nos ajudar” (GAPE1, P7, CR05).

- “Eu acho importante que os pais participem porque também é divertido! E os pais de vez em quando também têm reuniões com a professora para verem, para darem melhor empenho, para nós e também para a escola” (GAPE3, P7, CR01).

- “Porque os pais são... hum... são importantes para nós... que também... hum... Não é só nos trabalhos deles, também podem ajudar nos trabalhos dos outros e... como eles gostam muito de nós, vêm-nos, hum... vêm ajudar-nos nos momentos de dificuldade” (GAPE4, P7, CR01).

- **... que as crianças se sintam acompanhadas e incentivadas ao longo da sua vida académica;**

- “(...) a minha mãe costuma participar sempre (...) há meninos que não têm os pais e assim... nenhum deles participa... às vezes, é porque estão divorciados, outras é... Pronto, não sei! Mas, é muito melhor estarmos junto com a família do que estarmos sozinhos. É o que eu acho! (...) Porque se conhece muito melhor o que nós fazemos... às vezes, até há pessoas que... por exemplo, tios... pronto! Que depois têm filhos... e depois gostam do que nós cá fazemos e depois mandam os filhos para cá ou assim... e... hum... pronto” (GAPE1, P7, CR04)

- “(...) Porque é, é sinal que querem saber daquelas coisas que nós aprendemos na escola e que nos gostam de ajudar” (GAPE1, P7, CR06).

- **... que a criança desenvolva competências fundamentais ao exercício da vida democrática, uma vez que entende o quotidiano como uma partilha de responsabilidades (direitos e deveres);**

- “(...) Porque... os, os pais também têm que saber o que os filhos fazem! E hum... E terem a mesma sabedoria que eles! Às vezes, também precisam de ser um bocadinho crianças! E as crianças, às vezes, também precisam de ser um bocadinho adultos” (GAPE2, P7, CR02).

- **... que a criança se esforce para responder à expetativas dos pais;**

- “(...) Porque quando os nossos pais estão a ver as nó, a... [gagueja] as nossas coisas... e quando temos coisas boas ficam felizes e quando temos coisas más ficam... hum... um bocadinho tristes” (GAPE2, P7, CR03).

- **... aprender de uma forma divertida.**

- “ (...) porque também nos ajudam... os pais fazem coisas extraordinárias (...) divertimo-nos muito. Sim é [mais fácil aprender assim] e só nós e a professora. Das duas maneiras, porque os pais conhecem-nos muito bem, também sabem do antigamente, sabem coisas do antigamente... podem-nos ensinar e se um dia... precisa... precisássemos dessa, dessa... pronto desse aconselhamento dos pais. Sim acho que é melhor assim” (GAPE1, P7, CR02).

- “(...) Porque... hum... a minha família é muito divertida. A minha mãe gosta de ler” (GAPE1, P7, CR07).

- “(...) Porque deve ser divertido” (GAPE2, P7, CR06).

Por todas as razões enunciadas pelas crianças, este tipo de pedagogia diferenciada evidencia-se como uma mais-valia para todos os intervenientes educativos, uma vez que favorece um ambiente educativo harmonioso, saudável e democrático, caracterizado pela partilha e pela construção cooperada de conhecimento. Neste sentido, evidencia-se o desenvolvimento da criança numa perspetiva globalizante, mas também o enriquecimento e a valorização das famílias e dos professores (entre outros agentes educativos) em particular, e da escola em geral.

Um outro objetivo da nossa entrevista foi tentar compreender a relevância atribuída aos momentos de interação Criança-Livro-Família, bem como desvendar o

significado destes momentos. Deste modo, interrogando as crianças neste sentido, foi notório o reconhecimento da valorização deste tipo de experiência, sendo explicitado pelas palavras das crianças que transportam perspectivas inscritas nas diversas dimensões do desenvolvimento infantil.

Em primeiro lugar, uma das crianças entrevistadas realça o papel da família ao referir que “(...) a família também deve estar reunida com os filhos para lhes darem (...) atenção” (GAPE3, P6, CR03).

Por conseguinte, é evidenciado o carinho transmitido à criança no momento desta interação como um aspeto promotor da construção de um ambiente harmonioso que estimula o gosto pelo livro e pela leitura, traduzindo-se nas seguintes palavras, “(...) quando estou a ler para o meu pai e para a minha mãe, sinto que sou um autor verdadeiro” (GAPE1, P6 CR01).

Outras crianças entendem este momento de partilha gerado pelo livro numa perspetiva de formação contínua e constante, evidenciando-se a motivação pela aprendizagem permanente e pelo desejo de aperfeiçoar competências. Uma das crianças justifica o seu pensamento “(...) Porque (...) a minha mãe escolhe livros para eu ler e aprender. Aprender e esclarecer depois com os meus amigos” (GAPE4, P6 CR01). Assim, não só o momento destinado à leitura, mas também a possibilidade de partilhar a sua experiência de leitor se assumem como fatores de progresso no desenvolvimento da criança. Nesta sequência de ideias, de entre as diversas aprendizagens, destaca-se no discurso das crianças a referência ao aperfeiçoamento da competência leitora, e implicitamente, ao desenvolvimento do gosto pelo livro e à criação de hábitos de leitura. Deste modo, os momentos que unem a família em torno do livro são entendidos pelas crianças como experiências facilitadoras do progresso escolar, nomeadamente no âmbito da leitura:

- “(...) Porque... acho que é divertido. Nós podemos estar assim a ler e errarmos uma coisa e assim os nossos pais corrigem-nos. E... assim ficamos a ler melhor! Sabemos os erros e já... na próxima vez já não damos os mesmos erros” (GAPE1, P6 CR03).

- “(...) Porque assim se nós lemos um livro e depois podemos dizer alguma coisa, uma palavra mal lida, a família pode-nos ajudar” (GAPE1, P6 CR08).

- Porque, como tamos [estamos] a ver, a ler livros para a... para a, a minha... para a m... para a minha [gagueja] família... estou a, a desenvolver. Quando os meus pais, às vezes me ouvem a ler, a... e eu leio muito rápido, os meus pais dizem: ‘Ó, ó José!! Não podes ler muito rápido, quase que não, se te enganas.’ [senão enganas-te]” (GAPE2, P6, CR03).

- “Sim, porque assim a nossa família fica a saber e também nos pode ajudar a ler” (GAPE3, P6, CR04).

Ainda na mesma linha de ideias, algumas crianças respondem (sem essa intenção) à questão retórica colocada na contracapa do livro *A Maior Flor do Mundo*, de José

Saramago (“E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”), uma vez que consideram que cada momento de interação Criança-Livro-Família constitui uma oportunidade de aprendizagem e de construção de conhecimento para os adultos, considerando:

- (...) os nossos pais com... com a idade vão-se esquecendo de algumas coisas. E depois... hum... gostam também de relembrar um bocadinho. Hum... A minha mãe também gosta de... quando eu... levo algum livro se, rece-sito [requisito] da biblioteca. hum... eu, às vezes, leio com a minha mãe, porque a minha mãe também gosta muito de ler livros... e assim” (GAPE2, P6, CR02).

- “(...) A minha família também gosta, de ver livros comigo. E às vezes leio, eu leio pá [para a] minha mãe e pó [para o] meu pai. E a minha mãe também lê para nós todos. E também... o meu pai como não sabe ler e a minha mãe, às vezes nós, eu aprendo [ensino] o meu pai a dizer o alfabeto, só que ele... não... às vezes, se engana [engana-se] muito. (...) Porque é bom saber ler... (...) assim (...) eles também aprendem muito... aprendem as palavras novas... e algumas palavras que eu não sei eles também me dizem. E é muito importante termos cos [estarmos com os] pais e com a família” (GAPE2, P6, CR04).

- “Em conjunto com a minha família eu acho que é importante, também para dar sabedoria... um pouco mais de sabedoria à família e também é bom estar junto da família” (GAPE3, P6, CR01).

- “(...) uma coisa é ler um livro sozinho, outra coisa é ler um livro com a família. E assim todos ficamos com a lição na cabeça” (GAPE3, P6, CR02).

Centradas no valor afetivo do ambiente agradável e harmonioso fomentado pelo livro, as palavras das crianças realçam o estreitamento dos laços familiares e o carácter lúdico destas interações, quando enfatizam:

- “(...) porque estamos em convívio... hum... e... estamos em convívio e cada um lê, lê a sua parte e é divertido” (GAPE1, P6, CR02).

- “(...) É sempre um momento... que nós temos com a família, muito bonito, às vezes, engraçado! (...) É mais engraçado quando se tem um irmão!... Porque ele começa a falar e depois diz palavras... [risos] pa [para] todo o lado quanto é sítio” (GAPE1, P6, CR04).

- “(...) Porque é muito divertido e estar em família a ler, pode-se tornar muito divertido e não estar, hum... eu ao princípio lembro-me de descansar, mas ao fim começa a ser muito divertido” (GAPE1, P6, CR05).

- “(...) porque... a família, normalmente, nos livros. As crianças quando são pequenas não percebem muitas palavras e os pais hum... os pais ajudam-nos a ler, ou amigos... Por isso, é engraçado” (GAPE1, P6, CR06).

- “Porque a minha família é divertida e eu gosto de ler livros com ela” (GAPE1, P6, CR07).

- “(...) Porque é... é mais divertido partilhar essas histórias... com a família, do que estar a pralh... a partilhar [gagueja] sozinho” (GAPE2, P6, CR01).

- “(...) ao mesmo tempo de estarmos a ler, estamos a partilhar a nossa à, amizade com a família... e sempre, e sempre ficamos mais felizes com a família” (GAPE2, P6, CR05).

Em suma, as perspetivas das crianças demonstram a pertinência e a valorização do envolvimento das famílias nas práticas educativas, sendo realçada a dimensão pessoal e social favorecida pela índole afetiva incorporada na magia dos momentos familiares proporcionados pela partilha do livro infantil. Contudo, também a dimensão cognitiva é mencionada em diversos discurso orais no que diz respeito às interações Criança-Livro-Família, colocando o enfoque nas potencialidades do livro infantil enquanto elemento promotor do desenvolvimento humano - da criança e da família - numa perspetiva construtivista.

2.2. Perspetiva da professora

De modo análogo ao procedido no contexto de Educação Pré-Escolar, foi nossa intenção conhecer a perspetiva da professora relativamente à temática desta investigação, sendo por isso solicitado o preenchimento do IQ aplicado à educadora (claro que com as devidas alterações – Anexo M, ponto 1). O período de observação participante e a ação educativa em contexto de 1.º CEB possibilitaram-nos compreender o ponto de vista da professora no que diz respeito ao envolvimento das famílias no quotidiano da escola, não só pelo ânimo e pelo sentimento cooperativo que as suas palavras veiculam “Os pais estão sempre presentes! Sempre ao meu lado! Estes pais são extraordinários!” (Anexo N, ponto 1), como pela sua forma de agir em contexto educativo. Contudo, a aplicação do inquérito por questionário ajudou-nos a clarificar a sua opinião, não só quanto à relevância deste modelo de pedagogia, mas também quanto à pertinência da nossa proposta de ação em contexto educativo.

Deste modo, a professora afirma a importância do envolvimento das famílias nas práticas educativas, considerando que este tipo de ação educativa favorece a promoção de/da:

- Melhor conhecimento da criança e do seu meio familiar;
- Valorização das famílias;
- Troca de saber;
- Valorização do espaço escolar;
- Melhoria da qualidade de aprendizagem, valorizando o papel da família.”

No que diz respeito aos benefícios para os diversos intervenientes educativos, tendo por base uma escala de *likert*, com valores de 1 a 5 (1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente), a professora apresenta a sua opinião para as opções incluídas no IQ.

De acordo com os dados fornecidos e apresentados pelo gráfico 17, concorda plenamente que o envolvimento das famílias no quotidiano educativo acarreta benefícios para os alunos, na medida em que alarga o número de experiências enriquecedoras que estes vivenciam e aumenta a motivação dos mesmos para o processo educativo. Por sua vez, concorda parcialmente que este tipo de pedagogia assume um contributo para que o aluno supere com maior facilidade as dificuldades encontradas, embora perca a autonomia, e melhore a qualidade das aprendizagens.

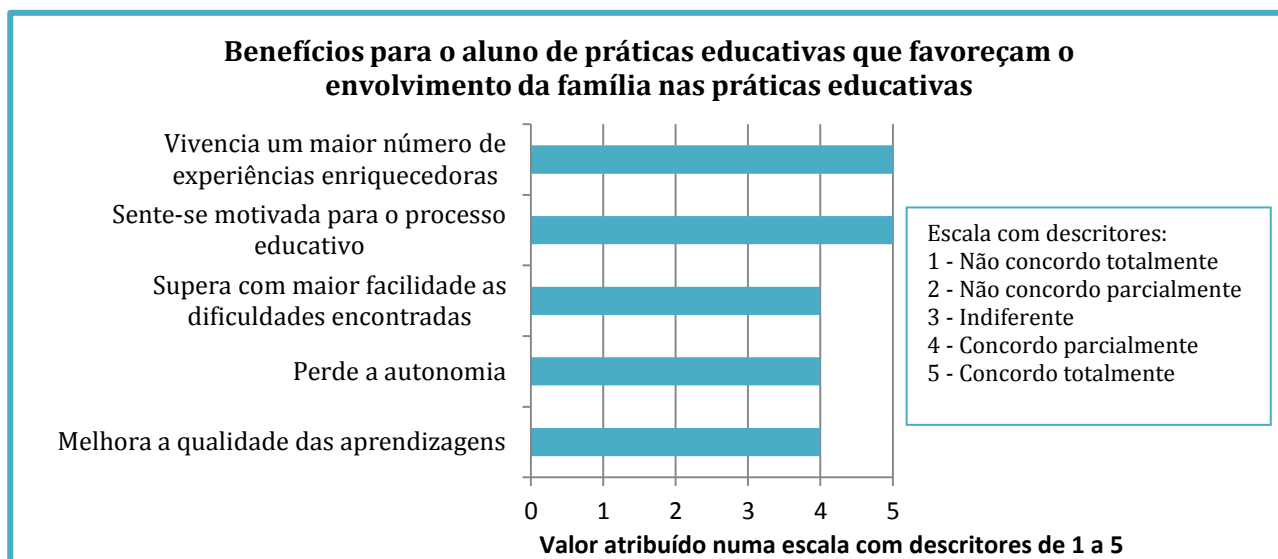


Gráfico 17 - Perspetiva da professora: benefícios para o aluno

Na sua perspetiva, o envolvimento das famílias nas práticas educativas tem, claramente, inúmeros benefícios para o desempenho das funções de docência, visto que a observação do gráfico 18 possibilita concluir que a professora concorda plenamente que esta ação pedagógica favorece o aprofundamento do conhecimento das características individuais do aluno, facilita o desenvolvimento de competências numa perspetiva globalizante e ainda promove o desenvolvimento curricular, na medida em que permite ao professor utilizar uma maior diversidade de recursos em prol da qualidade educativa.

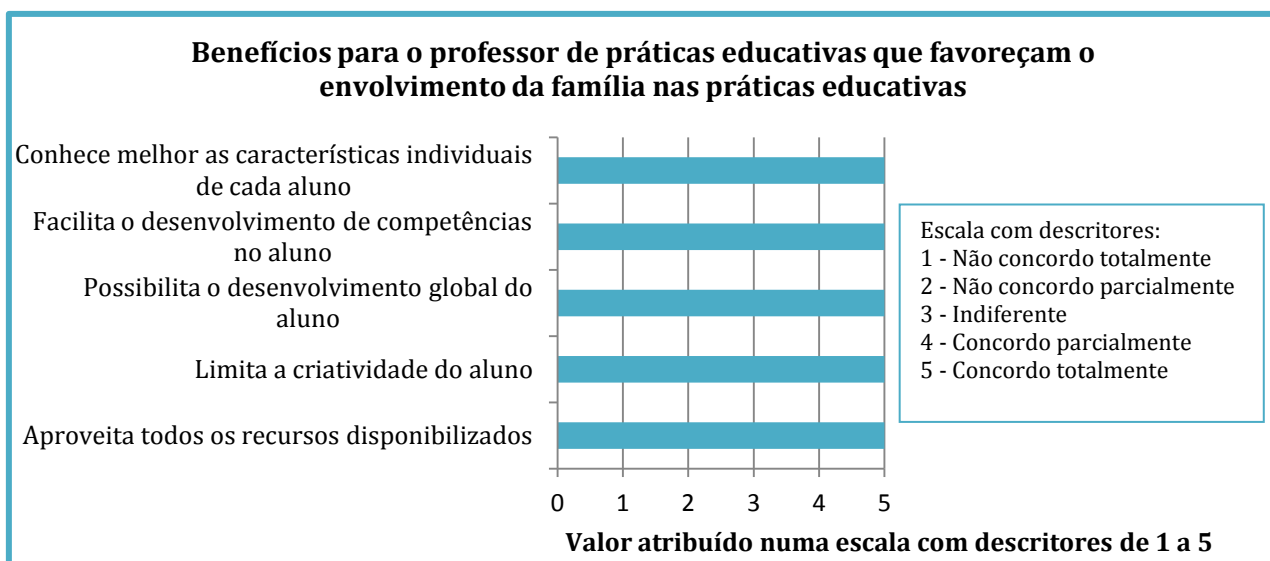


Gráfico 18 - Perspetiva da professora: benefícios para o exercício das suas funções

Refletindo sobre os benefícios que este tipo de ação em contexto de 1.ª CEB traz para as famílias, segundo o gráfico 19, a professora concorda totalmente que desta forma as famílias adquirem um melhor conhecimento acerca do processo educativo e têm o privilégio de desempenhar um papel ativo na educação escolar da(s) criança(s), e, conseqüentemente, sentem-se valorizados no contexto educativo.

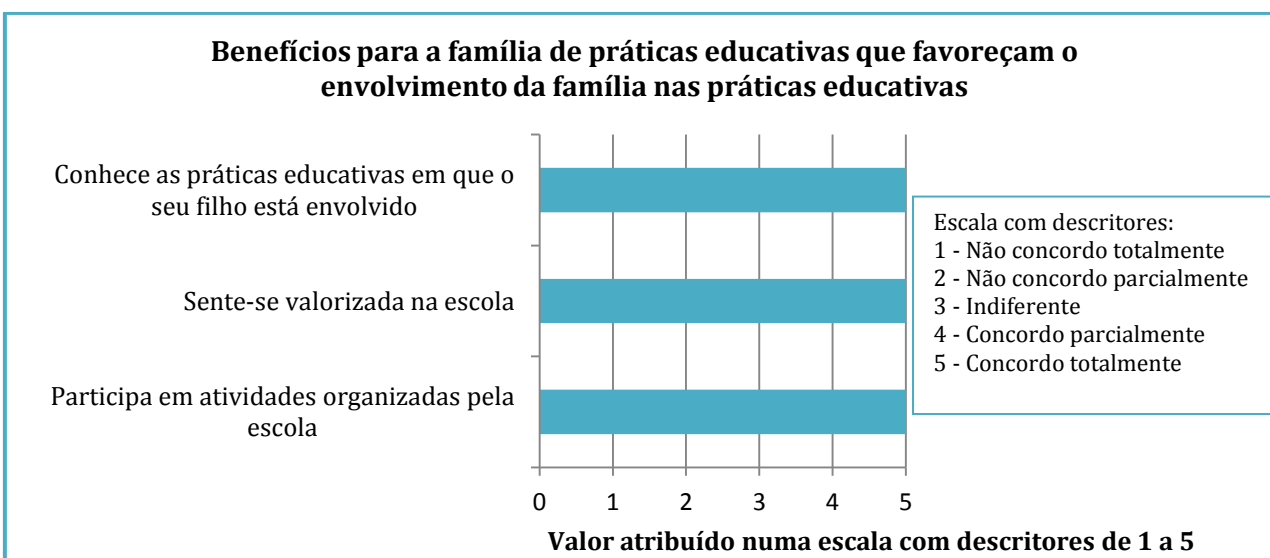


Gráfico 19 - Perspetiva da professora: benefícios para as famílias

Num terceiro momento do questionário, e estabelecendo uma relação mais estreita com a nossa proposta de ação em contexto educativo, interrogámos a professora sobre o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento das famílias nas práticas educativas:

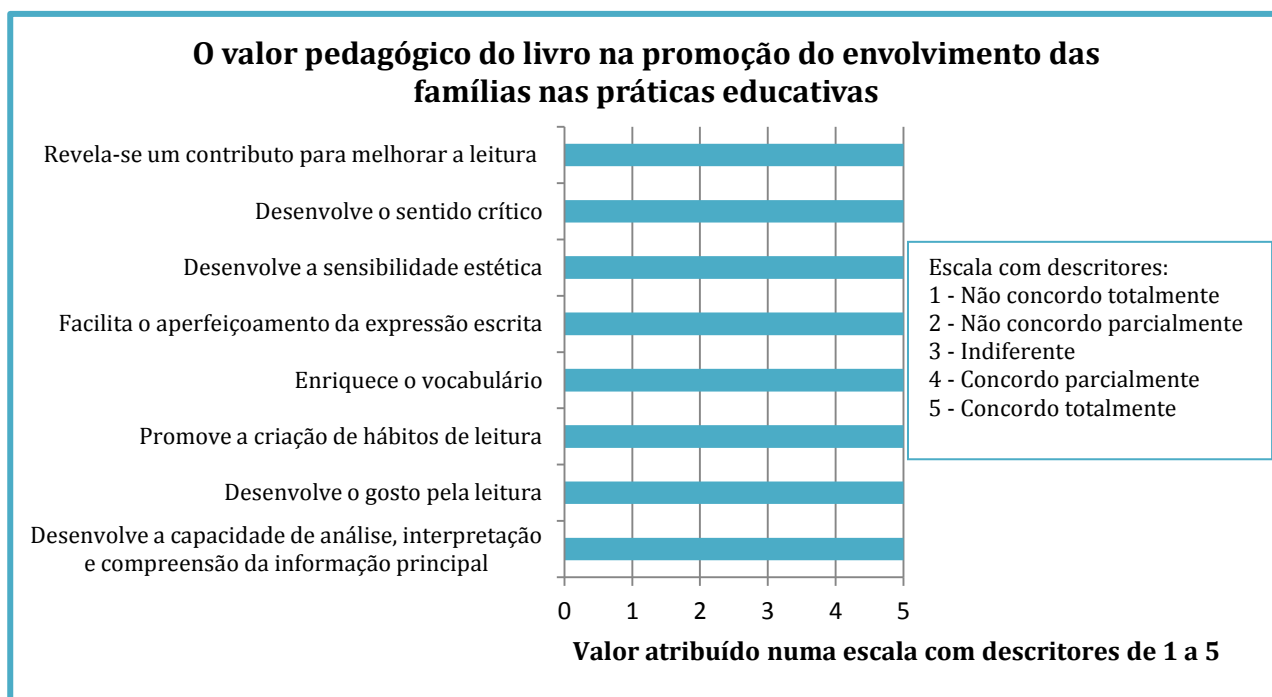


Gráfico 20 - Perspetiva da professora: “Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas”

Desta forma, a observação do gráfico 20 demonstra que a professora apresenta uma postura positiva face à utilização do livro na promoção do envolvimento das famílias na educação escolar dos alunos, uma vez que esta profissional encara o livro infantil como um recurso com forte potencial no desenvolvimento do aluno, enquanto elemento aglutinador da tríade Escola-Livro-Família. A sua posição perante esta temática é destacada pela concordância com o elevado valor educativo do livro infantil, nomeadamente na área da Língua Portuguesa, colocando o enfoque no seu contributo no aperfeiçoamento da leitura e da expressão escrita, no desenvolvimento do sentido crítico, da sensibilidade estética, e da capacidade de análise, de interpretação e de compreensão da informação principal. Acresce-se ainda a importância da tríade Escola-Livro-Família na promoção do gosto pela leitura e na criação de hábitos de leitura, quando estas interações são positivas.

Por último, no que concerne à ação desenvolvida no âmbito da temática proposta neste relatório de investigação, a professora considera que:

“Foram:

- promotoras de: leitura; escrita textual (criativa); trabalho colaborativo;
- transversais ao currículo;
- colaborativas;
- criativas;
- motivadoras para as aprendizagens dos alunos e para a literacia dos envolvidos (pais, professores e alunos)”.

De uma forma sintética, é clara a postura positiva desta profissional face ao papel das famílias na educação dos alunos, traduzido no reconhecimento dos benefícios dos diversos intervenientes – alunos, professor, famílias - e na valorização da nossa proposta sustentada na tríade Escola-Livro-Família. Assim, a compreensão do potencial desta tríade resulta da importância atribuída às famílias no decurso do processo educativo, mas também do desenvolvimento de um olhar crítico e fundamentado sobre as potencialidades do livro infantil.

2.3. Perspetivas das famílias

Dadas as características deste contexto educativo, as perspetivas das famílias revelam-se fundamentais para a compreensão da pertinência e relevância do tema deste relatório de investigação e da adequação das formas de agir nos contextos educativos. O instrumento de recolha de dados utilizado para o efeito foi o IQ aplicado à professora (Anexo M, ponto 1). Desta forma, de dezanove questionários enviados às famílias das crianças recebemos treze respostas, sendo por isso possível apresentar uma amostra bastante consistente da perspetiva das famílias envolvidas nesta investigação.

Num primeiro momento, foi-nos permitido apurar o reconhecimento, por parte de todas as famílias, no que respeita à importância do seu envolvimento nas práticas educativas. Para justificar a sua opinião, as famílias argumentam:

- “Todas as famílias são diferentes podendo aportar conhecimentos e experiências diferentes, o que enriquece a prática educativa” (IQ 2).
- “Melhora a qualidade da aprendizagem e valoriza o papel da família na prática educativa” (IQ 4).
- “Porque desta forma podemos estar mais informados e ajudar a estimular o interesse das crianças por várias áreas” (IQ 5).
- “É fundamental que a família participe no processo de formação da criança de uma forma ativa” (IQ 6).
- “Porque deste modo os pais podem acompanhar o desenvolvimento e a evolução dos filhos nas aprendizagens. Existe/cria-se uma maior ligação entre pais/filhos e os professores” (IQ 8).
- “A inclusão das famílias contribui para a motivação dos alunos/filhos e para a melhoria das suas aprendizagens, bem como para a valorização do papel da família no processo de ensino/aprendizagem dos filhos” (IQ 9).
- “A criança sentirá uma maior motivação ao sentir que a família participa no seu percurso escolar de forma a contribuir para o seu desenvolvimento a todos os níveis” (IQ 12).
- “Sim, porque é um estímulo para o aluno” (IQ 13).

Articulando este conjunto de argumentos, podemos referir que a participação ativa das famílias no quotidiano educativo é fundamental, uma vez que é um aspeto determinante para o aumento da qualidade educativa e para o desenvolvimento global da criança, na medida em que esta postura estreita os laços familiares, constitui um estímulo e aumenta a motivação face ao processo educativo, favorece a construção de conhecimento partilhado e significativo, o que promove o desenvolvimento de uma atitude positiva perante a escola e o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, também é permitido que as famílias acompanhem com uma maior proximidade o desenvolvimento das crianças, conhecendo dificuldades e progressos, o que facilita a criação de um ambiente de encorajamento propício à aprendizagem. Da mesma forma, em articulação com a escola, a família sente-se envolvida e valorizada na educação escolar das crianças, agindo e reunindo esforços em benefício das crianças.

Assim, entre as diversas perspetivas, a maioria das famílias considera que o seu envolvimento nas práticas educativas permite:

- o alargamento do número de experiências enriquecedoras vivenciadas pelas crianças, sendo que dez famílias concordam totalmente, uma família concorda parcialmente e duas famílias não responderam;
- o aumento da motivação das crianças para o processo educativo, visto que dez famílias concordam totalmente e três famílias concordam parcialmente;
- que a criança supere com maior facilidade as dificuldades encontradas, uma vez que oito famílias concordam totalmente e cinco famílias concordam parcialmente;
- melhorar a qualidade das aprendizagens, dado que oito famílias concordam totalmente, quatro famílias concordam parcialmente e uma família não respondeu.

Contudo, no geral, o seu ponto de vista vai ao encontro da nossa perspetiva, visto que a maioria das famílias, oito famílias, “não concordam totalmente” que este tipo de pedagogia conduza à perda de autonomia por parte das crianças. Quanto às restantes famílias, uma mostra-se indiferente, outra família não concorda parcialmente e três famílias concordam parcialmente.

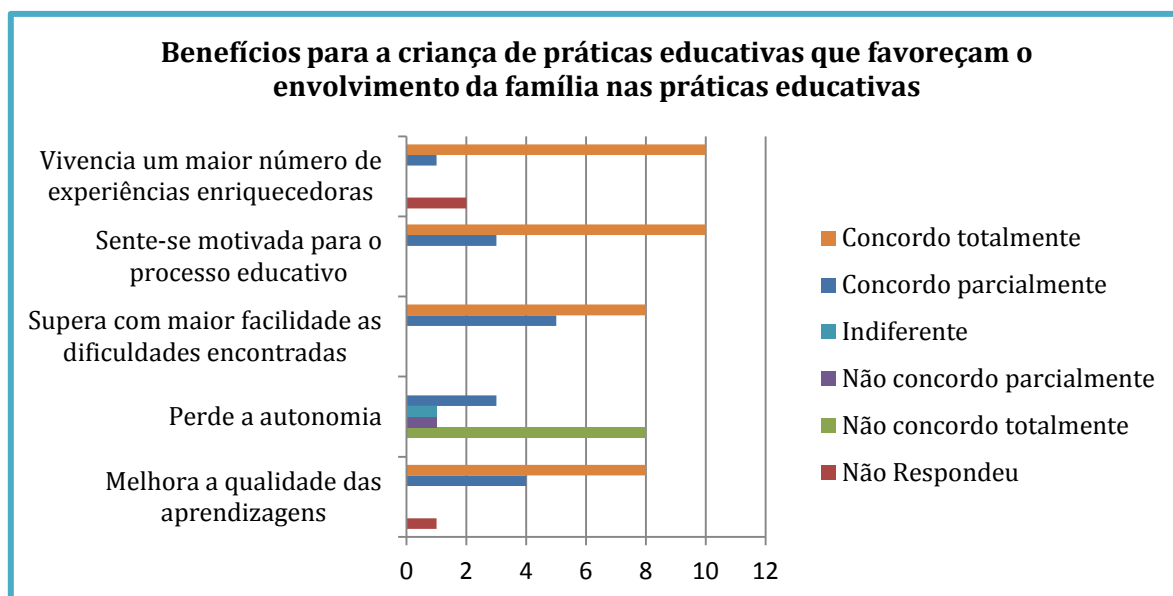


Gráfico 21 - Perspetiva das famílias: benefícios para a criança

O gráfico que se segue (gráfico 22) corresponde à opinião das famílias no que se refere aos benefícios do seu envolvimento para a ação educativa desempenhada pelo professor, permitindo verificar que a maioria das famílias considera que se trata de um aspeto facilitador:

- do conhecimento que o professor possui acerca de cada criança, dado que sete famílias concordam totalmente e seis famílias concordam parcialmente;
- do desenvolvimento de competências na criança, sendo que dez famílias concordam totalmente e três famílias concordam parcialmente;
- do desenvolvimento global da criança, visto que onze famílias concordam totalmente e duas famílias concordam parcialmente;
- do aproveitamento de todos os recursos disponibilizados, uma vez que nove famílias concordam totalmente e quatro famílias concordam parcialmente.

Porém, em concordância com o nosso ponto de vista, a maioria das famílias não concorda que este tipo de práticas educativas seja um fator que leve o professor a limitar a criatividade da criança, dado que sete famílias não concordam totalmente, quatro famílias não concordam parcialmente, uma família concorda parcialmente e outra família concorda totalmente.

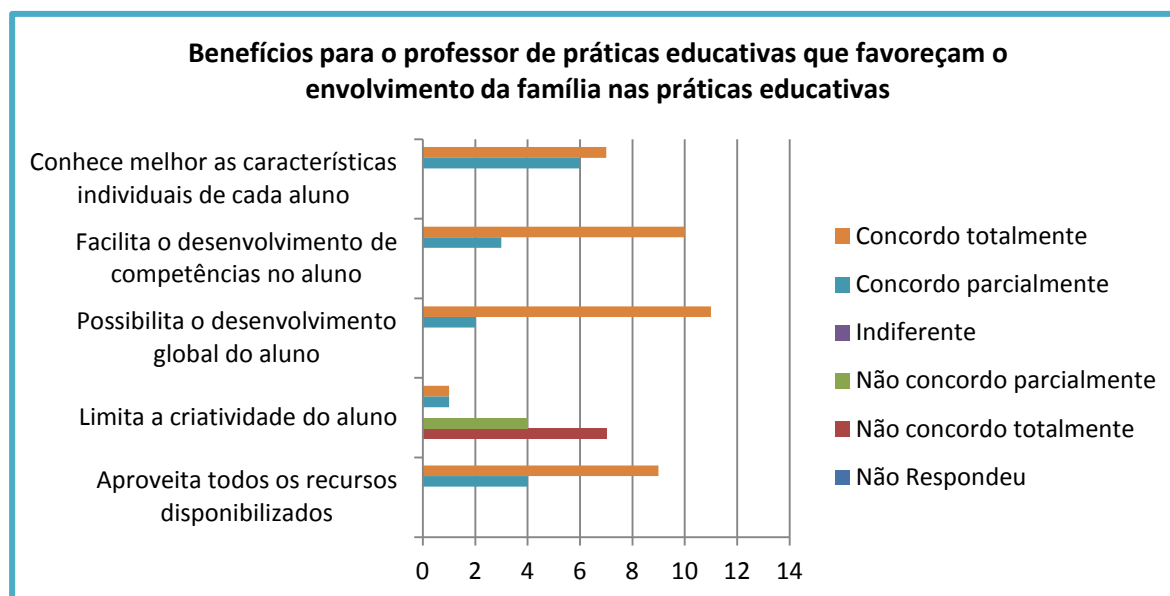


Gráfico 22 - Perspetiva das famílias: benefícios para o professor

No que se refere aos seus próprios benefícios, a maioria das famílias entende que o seu envolvimento nas práticas educativas se assume como uma mais-valia, na medida em que:

- obtêm um melhor conhecimento do processo educativo, sendo que dez famílias concordam totalmente e três famílias concordam parcialmente;
- sentem-se valorizadas no contexto educativo, uma vez que oito famílias concordam totalmente e cinco famílias concordam parcialmente;
- têm oportunidade de desempenhar um papel ativo nas práticas educativas, visto que nove famílias concordam totalmente e quatro famílias concordam parcialmente.

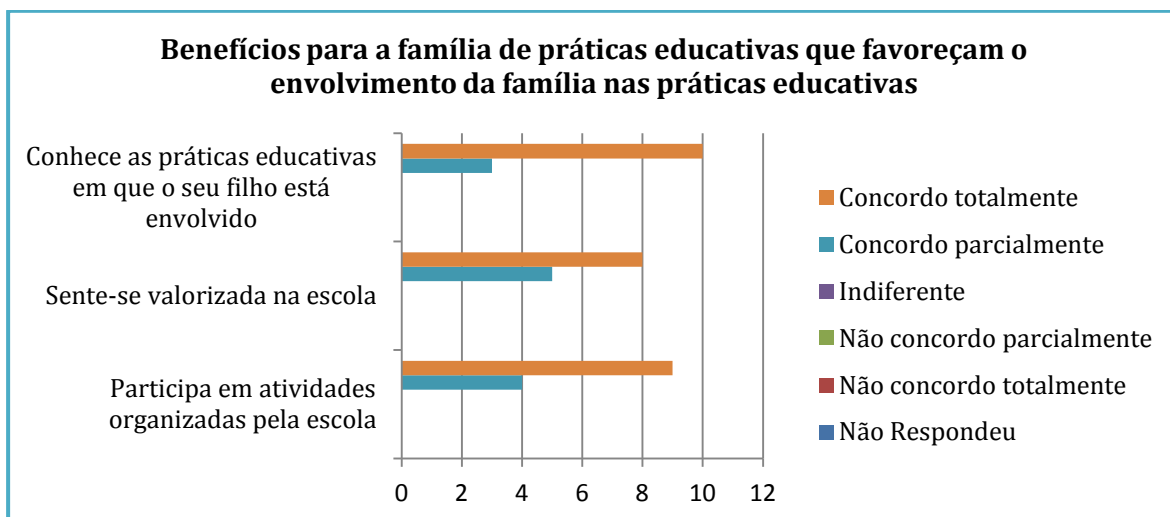


Gráfico 23 - Perspetiva das famílias: benefícios para as famílias

O ponto 3 do IQ tinha como objetivo compreender a posição das famílias sobre a proposta de ação abordada ao longo da nossa intervenção em contexto educativo. Neste sentido, as famílias apresentaram uma postura bastante positiva, não só pela

forma como abraçaram as nossas propostas, como também pelo reconhecimento do valor pedagógico do livro na promoção do seu envolvimento nas práticas educativas, tal como é possível observar no gráfico 24. Assim, para a maioria das famílias, o livro detém um papel crucial na promoção deste envolvimento, possibilitando à criança:

- melhorar a leitura (dez famílias concordam totalmente; três famílias concordam parcialmente);
- desenvolver o sentido crítico (nove famílias concordam totalmente; quatro famílias concordam parcialmente);
- desenvolver a sensibilidade estética (nove famílias concordam totalmente; quatro famílias concordam parcialmente);
- aperfeiçoar a expressão escrita (treze famílias concordam totalmente);
- ampliar o vocabulário (treze famílias concordam totalmente);
- desenvolver o gosto pela leitura (dez famílias concordam totalmente; três concordam parcialmente);
- promover a criação de hábitos de leitura (treze famílias concordam totalmente);
- desenvolver a capacidade de análise, interpretação e compreensão da informação principal (treze famílias concordam totalmente).

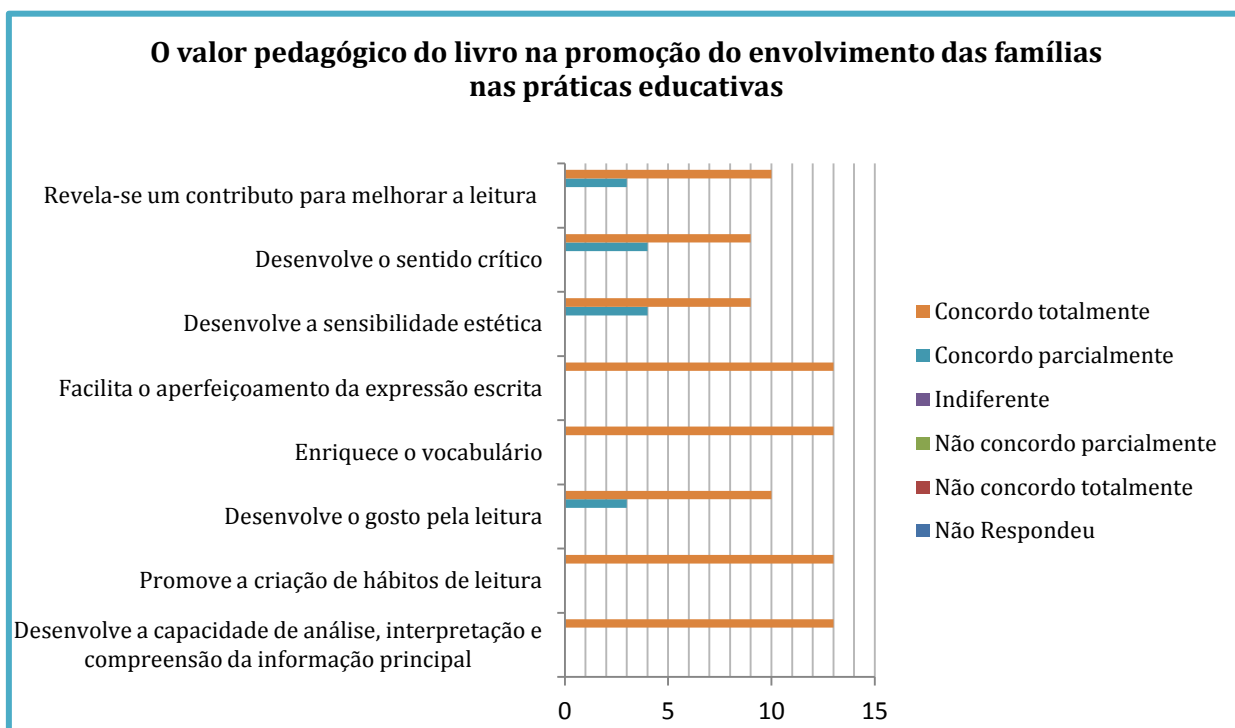


Gráfico 24 - Perspetiva das famílias: “Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas”

Quanto às observações relativas às práticas educativas, apenas uma família respondeu, referindo: “Penso que todas as actividades desenvolvidas na escola são

enriquecedoras a nível intelectual e psíquico [psíquico] tanto para os alunos como para os pais”(IQ 13).

Assim, a resposta anterior, bem como os resultados extraídos da aplicação dos questionários, permitem-nos concluir que este conjunto de famílias apresenta uma atitude positiva face ao seu envolvimento nas práticas educativas da escola, reconhecendo os inúmeros benefícios deste tipo de ação para os diversos intervenientes do processo educativo.

Para além disso, podemos constatar o importante reconhecimento e valorização das potencialidades do livro neste tipo de envolvimento, o que demonstra que estas famílias têm vivenciado experiências positivas em torno do livro.

CAPÍTULO IX - REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de Investigação-Ação que sustentou este relatório revelou-se, no decurso do seu planeamento, da sua implementação e da sua análise, interpretação e reflexão sobre os dados, um contributo bastante gratificante para a nossa profissionalização, uma vez que os constantes desafios, a permanente pesquisa e a progressiva postura reflexiva foram promotores da construção de um conhecimento profissional estruturado e fundamentado. Deste modo, a ação desenvolvida nos contextos educativos – de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB - revelou-se extremamente estimulante pelas características do ambiente educativo, uma vez que exigiram o desenho e a estruturação de novas formas de agir, com o intuito de encontrarmos um caminho que nos conduzisse a uma educação de qualidade.

Assim, a proposta educativa alicerçada no tema “O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas” visou a colaboração e a cooperação entre os diversos intervenientes educativos em torno de abordagens diferenciadas sustentadas no livro. A exploração da temática em contexto de Educação Pré-Escolar e a sua ampliação em contexto de 1.º CEB favoreceram a construção de conhecimento consistente relativamente aos benefícios desta proposta.

No decurso da experiência vivenciada no âmbito da PSEPE, nomeadamente no que concerne ao planeamento, implementação e reflexão da ação educativa com vista a colmatar a problemática identificada pela questão-problema definida para este contexto, foi possível desenvolver uma abordagem de parceria (Marques, 1993) enriquecida pelos benefícios do contacto com o livro, preferencialmente inscrito no paradigma da Literatura Infantil. Encarando uma postura reflexiva em contexto de Educação Pré-Escolar, evidenciamos a pertinência da nossa proposta, na medida em que a nossa ação possibilitou elevar o nível de envolvimento das famílias nas práticas educativas do Jardim de Infância, tendo o livro sido o elemento promotor da proximidade Jardim de Infância-Família. Para que tal fosse possível, revelou-se necessário desenvolver uma ação cooperativa com os diversos agentes educativos, bem como encorajar e incentivar constantemente as famílias.

Tratou-se, portanto, de articular esforços, ser persistente e desenvolver uma atitude compreensiva face às rotinas diárias de cada família. Sem dúvida que não consistiu numa tarefa simples. Porém, estamos convictas que os seus resultados compensam as adversidades encontradas, visto que este tipo de ação se assumiu um importante contributo para a motivação das crianças face ao processo educativo. O seu empenho nas atividades propostas durante este período, bem como a receptividade e a postura positiva das crianças perante o envolvimento ativo das famílias no quotidiano do jardim de infância, revelaram-se um contributo para a aquisição de aprendizagens significativas, numa perspetiva globalizante.

Importa realçar que, apesar dos esforços realizados, não foi possível colaborar e cooperar com todas as famílias; contudo, realçamos o curto período de tempo de

aplicação da nossa proposta como a sua principal causa, pois consideramos que este tipo de abordagem exige do educador uma ação sistemática e contínua.

Relativamente ao desenvolvimento da criança, realçamos o valor educativo do livro na promoção do envolvimento das famílias nas práticas educativas, como aspeto potenciador da motivação pela descoberta, pela experimentação e pela aprendizagem. O potencial desta opção metodológica incide, fundamentalmente, na área da Expressão e Comunicação, visto que favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade estética, do pensamento crítico, da linguagem oral, e ainda a emergência das competências literárias.

Neste sentido, surge um novo conceito associado às vantagens da temática explanada, o conceito de literacia emergente, que segundo Smith e Dickinson (2002), citado por Leal, Peixoto, Silva e Cadima (2006):

“(...) assume-se como a primeira fase da construção e do desenvolvimento da literacia, permitindo, por um lado, a compreensão de muitas características e funções das linguagens falada e escrita e, por outro lado, a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita” (p. 6).

Em concordância, Gamelas, Santos, Silva, Tormenta e Martins (2006) consideram que as crianças, mesmo antes da entrada na escola, “(...) começam por adquirir um conjunto de conhecimentos básicos acerca da literacia e das suas funções” (p. 1). Baseados no estudo efetuado por Mason e Sinha (2002), os autores consideram que:

- i) A literacia emerge antes do ensino formal da leitura e da escrita;
- ii) A literacia é definida como um acto total de leitura e não apenas como descodificação;
- iii) É dado o devido relevo ao ponto de vista da criança e ao envolvimento activo desta com os constructos da literacia emergente;
- iv) O contexto social da aprendizagem da literacia não é ignorado, sendo que a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento activo com o seu ambiente” (p. 1).

Atualmente, Portugal regista níveis de literacia muito baixos. Desta forma, torna-se urgente alertar os educadores/professores para a necessidade de orientarem a sua ação educativa de modo a que seja permitido aumentar os níveis de literacia da população, bem como diminuir a taxa de insucesso e abandono escolar (Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006; Sim-Sim & Viana, 2007). Assim, a nossa proposta enquadra-se nesta linha de pensamento e vai ao encontro da responsabilidade atribuída, por Dionísio & Pereira (2006), ao jardim de infância, dado “(...) que as crianças já sabem *coisas* sobre a leitura e a escrita, espera-se que o jardim de infância aceite e expanda o que elas já sabem”(p. 5).

Desta forma, podemos referir que a ação colaborativa e cooperativa jardim de infância-família, sustentada no livro, favoreceu a emergência da leitura e da escrita, uma vez que a ação educativa desenvolvida durante a PSEPE encarou o espaço educativo como um ambiente rico e estimulante em suportes de escrita e de leitura, através:

“(...) de actividades diversas como i) actividades de leitura partilhada entre crianças e adultos, que estimulem a interacção verbal; ii) jogos que se focalizem na estrutura fonológica das palavras faladas; iii) actividades que enalteçam a relação entre a fala e o material impresso” (Clancy-Menchetti, 2006, citada por Cruz, Pinto, Pombal, Orvalho & Pinto, 2008, p. 2).

Para além da abordagem democrática desenvolvida em contexto educativo em torno da leitura e do código escrito, o envolvimento das famílias no quotidiano do jardim de infância também possibilitou a emergência da literacia, na medida em que:

“(...) a leitura de livros conduz a um maior crescimento de vocabulário e a uma melhor compreensão de histórias, aspectos identificados como indicadores precoces de literacia. O desenvolvimento de competências de literacia aparece associado a um surgimento precoce das mesmas, levando a que o papel dos contextos de socialização seja preponderante nesse processo” (Gamelas, Santos, Silva, Tormenta & Martins, 2006, p. 2).

Acrescentamos, ainda, a perspetiva das autoras Peixoto, Leal & Cadima (2008) alicerçada em diversos trabalhos de investigação (Shaw & Bell, 2000; Storch & Whitehurst, 2001; Saracho, 2002; entre outros), que defendem “que as experiências que as crianças têm no ambiente familiar e no jardim-de-infância devem ser consideradas como potenciais fontes de influência na aquisição dos conhecimentos emergentes de literacia” (p. 1).

Neste sentido, para além do constante contacto com a leitura e da familiarização com o código escrito, a nossa proposta de ação em contexto colocou o enfoque no desenvolvimento das formas de comunicação, nomeadamente através da partilha de experiências de diálogos com o par pedagógico, com a educadora da sala 5 e com as famílias, do reconto oral de histórias, do desenho alusivo à história e da sua descrição. Estas situações comunicativas são alguns exemplos de vivência do quotidiano educativo, desenvolvidas no âmbito da temática, que possibilitaram o desenvolvimento da linguagem oral; a este propósito, importa referir que ao longo da PSEPE foi atribuída uma grande relevância a este domínio procurando e experimentando formas diversificadas para promover o desenvolvimento da linguagem oral. A intencionalidade educativa deste tipo de ação encontra-se alicerçada no pensamento pedagógico que assume o domínio da linguagem oral como um fator determinante para o processo de aquisição da leitura e da escrita (Viana, 2002; Dionísio & Pereira, 2006). Nesta linha de pensamento, autores como Vellutino (1987), Guisado (1991) e Morais (1994) concluem, por via da investigação

experimental, “(...) que a facilidade de ler e de escrever depende, essencialmente, da competência linguística oral” (referidos em Dionísio & Pereira, 2006, p. 13).

Assim, as conclusões extraídas da análise dos resultados permitem-nos enfatizar que “(...) a literacia emergente permite estabelecer uma ponte, um continuum entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade” (Gomes & Santos, s.d., p. 6). Desta forma, cabe ao educador promover o desenvolvimento de competências inerentes à oralidade, à leitura e à escrita, através da construção de um processo educativo democrático, “dinâmico, interativo e experiencial” (Gomes & Santos, s.d.).

Por conseguinte, a ampliação da problemática em investigação ao contexto de 1.º CEB foi, sem dúvida, fundamental para construir um conhecimento mais consistente sobre o tema do relatório e a qualidade em educação. A ação educativa desenvolvida no âmbito da PS1.ºCEB, em particular no que respeita ao “Livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas”, caracterizou-se pela reflexividade, pelo estimulante desafio incutido no gosto pelo aperfeiçoamento do desempenho das funções da docência e pelo alargamento do significado da nossa proposta. Encarando as famílias como verdadeiros parceiros educativos, a ação colaborativa e cooperativa que visou o potencial do livro no envolvimento das famílias nas práticas educativas permitiu-nos apurar que este tipo de ação favorece a construção de um ambiente educativo caracterizado pela motivação, pelo entusiasmo, pela afetividade, pela partilha e pela entreaajuda em prol de um objetivo comum, uma educação de qualidade.

Considerando que o ambiente educativo influencia a qualidade das aprendizagens, é inegável a importância das condições criadas, neste contexto, para a obtenção de resultados positivos evidenciados pela dimensão avaliativa dos processos de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, importa referir os progressos demonstrados pelos alunos na área da Língua Portuguesa, no decorrer de um período de tempo em que se verificou uma maior incidência do envolvimento das famílias em práticas educativas integradas em processos de ensino e de aprendizagem sequenciados, lógicos e coerentes que visavam o desenvolvimento dos alunos numa perspetiva globalizante. Desta forma, o excelente ambiente de comunicação que envolveu a turma do 4.ºA, bem como a sua dinâmica e as potencialidades do livro na promoção do envolvimento das famílias na educação escolar das crianças, manifestaram-se fatores determinantes para o progressivo domínio da Língua Portuguesa. Assim, o treino sistemático e estimulante da oralidade e da leitura possibilitou que os alunos evoluíssem em aspetos estreitamente ligados à produção escrita, nomeadamente na elaboração da planificação textual, na liberdade, na imaginação e na criatividade demonstradas no momento da redação. Destacamos, ainda, os benefícios relacionados com o alargamento do campo lexical, o aperfeiçoamento da consciência morfológica e sintática, o aumento da complexidade da construção frásica e uma maior eficácia na utilização da pontuação. Nesta importante tarefa, traduzida no desenvolvimento do

gosto pela escrita, cabe-nos reconhecer a relevância das características de todos os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelo par pedagógico, numa ação complementar à ação da família e à ação desenvolvida pela professora titular de turma, na construção de um processo educativo extremamente estimulante, em que o trabalho em torno dos livros valorizou, claramente, as suas potencialidades e o valor da sua qualidade estético-literária.

Assim, analogamente ao que foi concluído em contexto de Educação Pré-Escolar, a nova proposta de ação em contexto educativo de 1.º CEB forneceu um contributo bastante gratificante para elevar os níveis de literacia, o que implicou necessariamente o aumento gradual do domínio da linguagem oral, da competência leitora e da produção escrita. Por sua vez, foi também possível concluir que o desenvolvimento das competências literárias conduziu à melhoria do desempenho dos alunos nas restantes áreas do conhecimento, uma vez que todos os alunos obtiveram resultados positivos nas fichas de avaliação efetuadas no final do 2.º período (momento em que o par pedagógico terminou a PS1.º CEB).

A meta-reflexão sobre os resultados de ambos os contextos educativos permite-nos realçar a necessidade crucial de continuar a insistir na promoção de práticas educativas que visem objetivamente elevar o desempenho das crianças a nível da linguagem oral, visto que foi o aspeto que mais se destacou como dificuldade manifestada pelas crianças/alunos ao longo do processo de avaliação contínua.

De um modo geral, “O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas” consiste numa proposta centrada numa abordagem pedagógica democrática à educação, atribuindo às famílias e outros parceiros educativos deveres e direitos na educação das crianças. O aproveitamento do seu contributo é entendido como uma forma de enriquecer o processo educativo, e por conseguinte, melhorar a qualidade das aprendizagens. Para que seja possível usufruir dos benefícios desta abordagem, é necessário abrir as portas do jardim de infância/escola às famílias e à comunidade. Assim, importa realçar os benefícios, para os principais intervenientes, incutidos na forma de agir em contexto educativo que propusemos:

- **Criança**

O envolvimento das famílias nas práticas educativas sustentadas no livro permite à criança desenvolver um sentimento de interesse, de motivação e de empenho perante o processo de ensino-aprendizagem. Quando as famílias mostram às crianças que se interessam pelo seu progresso e pelas suas vivências em contexto educativo, as crianças desenvolvem uma postura positiva face ao Jardim de Infância/Escola. É extremamente vantajoso para o seu desenvolvimento nas suas múltiplas dimensões (pessoal, social e cognitiva), uma vez que as crianças se sentem apoiadas, acarinhadas

e motivadas, despertando o desejo pela descoberta e demonstrando gosto em aprender, bem como em melhorar o seu desempenho, de forma a responder às expectativas das famílias, dos educadores/professores, das outras crianças, assim como do jardim de infância/escola e da sociedade. Desta forma, as crianças adquirem o desejo, a coragem e a persistência para se tornarem pessoas bem-sucedidas na sociedade.

Assim, no que concerne aos benefícios estreitamente relacionados com o livro infantil, as crianças em idade pré-escolar possibilitou uma maior facilidade no processo de sensibilização à leitura e à escrita, ou seja, o contacto com o livro facilitou a emergência da literacia e o aumento das competências literárias. O livro de qualidade favoreceu, também, o enriquecimento do vocabulário das crianças, desenvolveu a sua linguagem oral e a capacidade de análise, compreensão e interpretação da informação principal. A nossa proposta contribuiu, ainda, para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética e está claramente associada ao despertar (e ao fomento) do gosto pelo livro e pela leitura, e consequentemente, à criação de hábitos de leitura.

- **Educadores/Professores**

O educador/professor, ao promover o desenvolvimento curricular, beneficia de todos os recursos disponibilizados, e, deste modo, contribui claramente para o enriquecimento e para o aumento da qualidade do processo educativo. O contacto com as famílias favorece, sem qualquer tipo de dúvida, o conhecimento das características individuais das crianças, sendo por isso facilitado o processo de avaliação diagnóstica como meio de elaborar um planeamento adequado ao grupo/turma, o que se irá refletir positivamente nos progressos e no nível de desempenho das crianças. Articulando esforços, colaborando e cooperando com as famílias, e com outros agentes educativos ou da comunidade, o educador/professor encontra o caminho para uma pedagogia diferenciada e participada, frequentemente associada à melhoria do desempenho das crianças, o que nos permite afirmar que este tipo de ação estimula as crianças para o processo de ensino-aprendizagem e ajuda-as a ultrapassar as suas dificuldades.

Neste ponto, cabe-nos ainda ressaltar as inúmeras aprendizagens “colhidas” no âmbito da ação educativa desenvolvida em parcerias com a educadora e com a professora envolvidas na nossa investigação, uma vez que contribuíram para o progressivo aperfeiçoamento do desempenho das competências inerentes à educação e ao ensino, e para a construção de um caminho em busca da qualidade educativa.

- **Famílias**

As famílias, ao serem consideradas verdadeiros parceiros educativos, passam a sentir-se como membros do contexto educativo, uma vez que, nele, podem desempenhar um papel ativo nas políticas e nas práticas educativas, manifestando a sua opinião nas decisões do jardim de infância/escola e adotando uma postura participativa na ação colaborativa e/ou cooperativa desenvolvida com os profissionais da instituição. Deste modo, adquirem um melhor conhecimento acerca do processo educativo em que as crianças estão envolvidas, manifestam capacidade para as apoiar e sentem o seu conhecimento e as suas experiências de vida valorizadas. Na verdade, as famílias realmente envolvidas no quotidiano educativo são mais dinâmicas, desenvolvem um sentimento de entreaajuda, valorizam o trabalho de todas as crianças, de todas as famílias e de todos os profissionais, e, desta forma, contribuem claramente para a felicidade e para a formação pessoal e social das crianças.

Neste sentido, a ação educativa desenvolvida em torno da temática destacada neste relatório teve como objetivo inicial motivar e estimular o interesse das famílias em participar nas práticas educativas do jardim de infância, revelando-se por isso necessário iniciarmos a nossa ação por um projeto que se desenvolve em contexto familiar. Por sua vez, os sentimentos e a motivação gerados pelo envolvimento das famílias no projeto, despoletou em algumas famílias o desejo e a curiosidade de se envolverem no quotidiano educativo. Desta forma, reconhecemos a necessidade de desenvolver este modelo de ação educativa de um modo sistemático para que seja possível aumentar o número de famílias envolvidas ativamente no quotidiano educativo. Por outro lado, o frequente estímulo e envolvimento das famílias em práticas educativas diferenciadas e inovadoras desenvolvidas em torno do livro, comprovados em contexto de 1.º CEB, transformou-as em verdadeiros parceiros educativos criativos e dinâmicos que favoreceram o (re)ajuste da ação planeada e o constante enriquecimento do processo educativo.

Podemos ainda afirmar que os benefícios para os envolvidos – crianças, educador/professor, famílias, auxiliar de ação educativa, entre outros - aumentam quando os educadores adquirem esta postura responsiva com as crianças, desde a mais tenra idade, e quando os professores a adotam igualmente no 1º CEB, e nos restantes níveis de escolaridade. Neste sentido, para além da responsabilidade que atribuímos às famílias neste papel, acresce-se a importância do papel desempenhado pelos educadores e pelos professores no processo de articulação curricular entre ciclos de modo a promover a continuidade curricular, dado que esta atitude favorece claramente o desenvolvimento da criança. A articulação curricular entre ciclos consiste, portanto, na comunicação de conhecimentos pedagógicos sobre o processo educativo que envolve as crianças, realizado entre profissionais, de modo a facilitar a construção de um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento global das crianças. Por outras palavras, a articulação curricular corresponde ao:

“estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, susceptíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências, entre docentes do Pré-Escolar e do 1.º CEB, na base do desenvolvimento de formas de trabalho colaborativo e de novas formas de organização do trabalho ao nível dos órgãos de coordenação” (Aniceto, 2010, citado por Cruz, 2012, p. 30).

Neste sentido, Cruz (2012), sustentada em Bravo (2010), evidencia que “num processo de continuidade educativa o educador e o professor assumem um papel fundamental no desenvolvimento do currículo e nas estratégias e atividades que propõem tendo em vista a articulação curricular” (p. 39).

Assim, de uma forma sintética, consideramos que a temática proposta contribuiu para o desenvolvimento das literacias de todos os envolvidos – crianças/alunos, famílias, professores, entre outros parceiros/agentes educativos. Desta forma, os Jardins de Infância e as Escolas devem adquirir, o quanto antes, uma abordagem de parceria (Marques, 1993), tal como propusemos, de modo a alcançar melhores resultados e a caminhar rumo à qualidade educativa, pois, embora sejam evidentes os benefícios para os todos os envolvidos, a criança é a principal beneficiária, uma vez que este tipo de ação pedagógica favorece, claramente, o seu desenvolvimento numa perspetiva holística. Apoiando o nosso pensamento nas palavras de Cruz, Pinto, Pombal, Orvalho e Pinto (2008), baseadas em diversos autores - Martins e Niza (1998), Saint-Laurent, Giasson e Drolet (2001), Clay (2003), Silva (2003), Fernandes (2004) e Lopes (2005) -, realçamos o papel decisivo da proposta apresentada, visto que:

“i) a aprendizagem da leitura e escrita encontra-se de sobremaneira associada ao sucesso escolar das crianças, já que é transversal a qualquer área do conhecimento; ii) a leitura não é uma competência que se desenvolva espontaneamente, implicando a consciência de certas dimensões da linguagem oral que, para a maior parte das crianças, requer alguma forma de instrução explícita; iii) uma intervenção precoce facilita, por um lado, o desenvolvimento de competências pré-leitoras que, por sua vez, facilitam à posteriori a aprendizagem formal da leitura e escrita e, por outro lado, permite a detecção de crianças em risco de apresentarem dificuldades nesta dimensão, facilitando o seu encaminhamento precocemente”(p. 3).

Por outro lado, igualmente associada à felicidade da criança e à sua realização pessoal, destaca-se a capacidade que esta tem de sonhar, (re)criar e viajar:

- através da magia do momento de partilha despoletado pelo livro, uma vez que:

“O sentido dessas leituras, o prazer que provocam [nas crianças ou] nos alunos, a emoção que produzem, o bem-estar que experimentam na situação de leitura, o tom afetivo que cerca a situação de ler, etc. marcam, sem dúvida, a

motivação das crianças para aprender a ler.” (Curto, Morillo & Teixidó, 2008, p. 43).

-mas também, no exercício do seu papel de leitor autónomo, pois:

“Ler é viver é sentir emoções, é viajar é conhecer mundos, é questionar e encontrar respostas, é sentir-se no meio da multidão, embora estando só. Assim, é essencial saber ler, porque, para além de abrir os caminhos do sucesso escolar, a leitura dará mais confiança à própria criança e motivá-la-á a ter expectativas mais elevadas na vida” (Mesquita, 2007, p. 144).

Deste modo, defendemos que é fundamental repensar algumas práticas pedagógicas e formas de agir em contexto educativo direcionando-as para uma pedagogia diferenciada, partilhada e inclusiva que apresente uma forte ligação com o livro infantil. Afinal, é fundamental elevar os níveis de literacia, mas também promover o desenvolvimento integral da criança, criar-lhe condições para que adquira uma atitude autónoma, ativa, proficiente e crítica face à vida em sociedade.

CONCLUSÃO

O caminho construído no decurso da PSEPE no ano letivo de 2011/2012 e da PS1.ºCEB no ano letivo 2012/2013, bem como a elaboração deste relatório, foram imprescindíveis para o desenvolvimento de uma atitude responsiva face aos contextos educativos, permitindo-nos aprofundar conhecimentos a nível da caracterização, da avaliação e do planeamento de um ambiente educativo de qualidade. Revelou-se, ainda, fundamental para aprimorar a elaboração do planeamento, a ação, a avaliação, a reflexão no desenvolvimento do processo educativo, evidenciada pela constante adequação, pesquisa e delineação de estratégias e de metodologias com vista à melhoria dos percursos de ensino-aprendizagem.

A responsabilização, a dedicação e a consciencialização do educador e do professor por esta missão de avançar nos níveis de qualidade educativa - que nós não entendemos como uma exigência mas sim como um ato de confiança nas suas competências -, contribuem para que a sua ação se revista de uma importância incontestável no campo da inovação didática, designadamente na definição de novas formas de aprender e de agir em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB.

O desenho de caminhos que visasse a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem foi o objetivo primordial ao longo de todo o percurso de investigação-ação, o que nos possibilitou construir um conhecimento mais consistente e fundamentado sobre a temática selecionada e adquirir uma maior flexibilidade face ao desenvolvimento do currículo. O trabalho de campo desenvolvido permitiu-nos compreender o amplo valor pedagógico da Literatura Infantil enquanto elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas, uma vez que favoreceu a qualidade das interações e das experiências dos diversos intervenientes educativos. Por outras palavras, consideramos que o estímulo constante da imaginação, do espírito crítico, da sensibilidade estética e do domínio da língua com mestria promovido pela análise e interpretação da mensagem plurissignificativa que cada obra literária veicula, alicerçado a uma educação democrática foram determinante no desenvolvimento de percursos de ensino e aprendizagem significativos para o desenvolvimento integral da criança.

De um modo geral, consideramos que as experiências despoletadas no âmbito da prática supervisionada e do percurso de investigação-ação foram essenciais para o nosso desenvolvimento profissional, uma vez que cada instante foi fundamental para preencher e para suavizar lacunas detetadas durante o decurso da prática pedagógica. Desta forma, estas experiências contribuíram largamente para desenvolver e aperfeiçoar o ato de educar e de ensinar a aprender, bem como para o reconhecimento da necessidade de continuar este caminho inacabado em prol de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: Gosturas e Bobices*. (4.^aed). São Paulo: Scipione.
- Abrantes, P. (2001). *Prefácio*. In Perrenoud, P. (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola. Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*. Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de Schon*. Recuperado a 9-08-2013 de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a02.pdf>.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que Sentido? Que Formação?*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2009). *Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, M. E. B. (s.d.) *Escola a Tempo Inteiro: A Perspectiva dos Pais*. Confederação Nacional das Associações de Pais - CONFAP. Recuperado a 7-05-2013 de http://www.confap.pt/docs/Escola_a_tempo_inteiro-a_perspectiva_dos_pais.pdf.
- Alves, G. & Carvalho, G. S. (s.d.). *Manuais escolares do 1ºCEB: Contributos para a Educação para a Sexualidade em Meio Escolar*. Universidade do Minho. Recuperado a 13-05-2013 de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5483/1/Ed%20sexual_manuais.pdf
- Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Arends (2008). *Aprender a Ensinar*. Aravaca: McGraw-Hill Interamerica de España. S.A.U.
- Asseiro, J. (2005). *Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos: A Perspetiva de uma Associação de Pais*. In *Seminário Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 7-9.
- Azevedo, F. (2004). A Literatura Infantil e o Problema da sua Legitimação. Recuperado a 15-05-2013 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1994). *Motivar os Alunos: Criatividade na Relação Pedagógica*. Lisboa: Texto Editora.
- Balça, A. (s.d.). *Vamos à Biblioteca! - O Papel da Biblioteca Escolar na Formação de Crianças Leitoras*. Recuperado a 03-06-2013 de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/379/414>.
- Balça, A. (2007). *Formar Leitores Literários – Contributos para uma Perspectiva Global*. Recuperado a 09-08-2013 de <http://www2.cm-evora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf>.
- Balça, A. (2008). *Literatura Infantil Portuguesa: De Temas Emergentes a Temas Consolidados*. Recuperado a 09-08-2013 de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>.
- Bento, A. (2012). *Investigação Quantitativa e Qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade?* Recuperado a 16-08-2013 de <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner: Implicações para as Pesquisas na Área da Educação Infantil. *Revista Horizontes*, 2, N.º 2. Lisboa: Livros Horizonte, 7-20.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Botinno, A. (2012). A Literatura Infantil: uma Caminho para a Pedagogia de Projetos. In Araújo, R., Oliveira, W.. *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite*. Vila Velha: Opção Editora.

Brito, A. (2007). A Literatura para a Infância na Prática Pedagógica dos Educadores. In Azevedo, F., Araújo, J., Pereira, C. & Araújo, A. *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Caeiro, T. (2005). Abertura. In *Seminário Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 21-24.

Cardoso, C. & Vilela, C. (2012). *Dossier: Contexto Educativo: Educação Pré-Escolar*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco. (Documento não publicado).

Cardoso, C & Araújo, I (2013). *Dossier: Contexto Educativo: 1.º CEB*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco. (Documento não publicado).

Carvalho, A. (s.d). *Como Olhar Criticamente o Software Educativo Multimédia*. Universidade do Minho. Recuperado a 15-05-2013 de http://www.crie.minedu.pt/files/@crie/1186584666_Cadernos_SACAUSEF_70_83.pdf.

Carvalho, A. (2002). *Multimédia: Um Conceito em Evolução*. Universidade do Minho. Recuperado a 15-05-2013 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/489/1/AnaAmelia.pdf>.

Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cerrillo, P. (2007). *Los Nuevos Lectores: La Formación del Lector Literário*. Recuperado a 03-06-2013 de http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/cursos%202005/promocion_lectura/ponencia/Los%20nuevos%20lectores.%20Pedro%20Cerrillo.pdf.

Cervera, J. (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Cinel, N. (2004). Centros de Interesse: Estratégia Utiliza Multidisciplinaridade para Desenvolvimento Global. In *Revista do Professor*. Porto Alegre. Recuperado a 10-05-2013 de http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade2/propostas_de_trabalho_integrado/centros_de_interesse.pdf

Costa, M. (2008). À Descoberta dos Segredos Escondidos nas Entrelinhas: Valores e Emoções na Literatura Infanto-Juvenil. In *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985 – 2000)*. Braga: CIED. Universidade do Minho.

Cruz, A. (2012). *A Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Mestrado. Portalegre: IPP/ESEP.

Cruz, J., Pinto, P., Pombal, F., Orvalho, M. & Pinto, A. (2008). *Práticas de Promoção de Competência Pré-leitoras no Concelho de Matosinhos*. Recuperado a 29-04-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.

Curto, L., Morillo, M. & Teixidó, M. (2008). *Escrever e Ler: Como as Crianças Aprendem e Como o Professor pode Ensiná-las a Escrever e a Ler*. Porto Alegre: Artmed.

Debus, E. (2012). *A Literatura de Receção Infantil e a Imagem da Criança Negra*. In Araújo, R., Oliveira, W.. *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite*. Vila Velha: Opção Editora.

Delors, J. (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.

Deshaies, B. (1992). "Metodologia da Investigação em Ciências Humanas". Lisboa: Instituto Piaget.

Davies, D., Fernandes, J. Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Villas-Boas, M., Vilhena, M., Oliveira, M., Dias, M., Silva, P., Marques, R. & Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidades e Perpetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *O Professores e as Famílias: A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D. (1994). Parcerias Pais-Comunidade-Escola: Três Mensagens para Professores e Decisores Políticos. *Inovação*, 7, 377-389.

Dewey, J. (1989). *Cômo Pensamos: Nuevas Exposición de la Relación entre Pensamento Reflexivo e Processo Educativo*. Barcelona: Paidós.

Diogo, L. (1998). *Parceria Escola-Família a Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). *A Educação Pré-Escolar em Portugal: Conceções Oficiais, Investigação e Práticas*. Recuperado a 29-04-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). *Revista Noesis*. Trimestral. Nº71. Lisboa.

Essus, A. (1995). Através da Imagem: Possibilidades Teórico-Metodológicas para a Análise de Fotografias Como Fonte Histórica". In: *Anais do Seminário Pedagogia da Imagem, Imagem na Pedagogia*. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

Esteban, M. (1993). *Avaliar para quê?*. In Tavares, J. Linhas de Rumo em Formação de Professores. Aveiro: CIFOP da Universidade de Aveiro.

Fernandes, (1997). *O Trabalho Cooperativo num Contexto de Sala de Aula*. Universidade da Madeira. Recuperado a 03-06-2013 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>.

Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. In, Marcelli Ferraz (Coord.). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*. Tittirév Editorial. pp. 43-56. Lisboa .:

Filho, G. (s.d.). *Múltiplas, Diferentes e Conflituosas Linguagens: Estudo sobre a Linguagem e Organização na Educação Infantil*. Recuperado a 09-08-2013 de <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/M%C3%94LTIPLAS,%20DIFERENTES%20E%20CONFLITUOSAS%20LINGUAGENS%20UM%20ESTUDO%20SOBRE%20LINGUAGEM%20E%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20TRABALHO.pdf>.

Fitas, A. (2012). *A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar: O Portefólio das Crianças*. Relatório Final de Mestrado. Portalegre: IPP/ESEP.

Formosinho, J. (1997). Comentário à Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. In Vasconcelos, T. (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Formosinho, J. (1998). Prefácio. In Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedago.

Formosinho, J. (2009). *Dilemas e Tensões da Atuação da Universidade Frente à Formação de Profissionais de Desenvolvimento Humano*. Cadernos Pedagogia Universitária: Universidade do Minho.

Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. In Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gamelas, A. & Leal, T. (2008). *Ambiente de Literacia. Apresentação da Observação da Linguagem e da Literacia em Contexto Educativo – ELLCO*. Recuperado a 29-04-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.

Gamelas, A., Santos, F., Silva, M., Tormenta, N. & Martins, V. (2006). *Ambiente de Literacia em Contextos Pré-Escolares Inclusivos*. Recuperado a 29-04-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.

Giddens, A. (2001). *Sociologia*. 6.^a Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, I. & Santos, N. (s.d.) *Literacia Emergente: É de pequenino que se torce o pepino!* Recuperado a 29-04-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.

Gomes, J. (2007). Bichos e Bichanos, Homens e Rapazes: Da Presença de Animais na Literatura para a Infância a *Todos os Rapazes são Gatos* de Álvaro Magalhães. In Azevedo, F., Araújo, J., Pereira, C. & Araújo, A. (2007). *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Gomes, J. (2013). Literatura para a Infância e Valores: algumas notas. In *Aprender*, N.º 33, pp. 103-105.

Harms, T. & Clifford, R. M. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Porto: Legis Editora.

Hill, M. & Hill, A. (1998). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edição Sílabo.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. 4.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: As Fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

Hummes, J. (2004). *Por que é Importante o Ensino de Música? Considerações sobre as Funções da Música na Sociedade e na Escola*. Recuperado a 03-06-2013 de http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo2.pdf.

Hunt, P. (1994). *Criticism, Theory & Children's Literature*. Oxford: Blackwell.

Infante, M. (2012). *Didática Integrada da Educação Pré-Escolar*. Castelo Branco: ESE.

Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. In *Saber (e) educar*, N.º 11, pp. 7-21.

Kramer, S. (1998). *Com a Pré-Escola nas Mãos: uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Lameirão, L. (2007). *Criança Brincando. Quem a Educa?*. São Paulo: João de Barros.

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M. & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da Literacia Emergente: Competências em Crianças de Idade Pré-Escolar. Recuperado a 20-05-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.

Lima, J. (2002). *Pais e Professores: um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA.

- Lima, E., Giroto, C. & Souza, R. (2012). *Leitura e Literatura Infantil: Organização de Espaços, Acervos e Materiais na Escola*. In Araújo, R., Oliveira, W.. *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite*. Vila Velha: Opção Editora.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. (2012). O Interpretante Emocional na Interação das Linguagens Visual e Verbal em Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque e Ziraldo. In Araújo, R., Oliveira, W.. *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite*. Vila Velha: Opção Editora.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Malaguzzi, L. (1999). In Edwards, C. Gandini, L. & Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ArtMed.
- Marchão, A. (2011). *Prática e Intervenção Supervisionada. Seminário: Investigação Educacional. Investigação-Ação (IA)*” Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2013). O Lugar dos Livros no Jardim de Infância. In *Aprender*, N.º 33, pp. 25-34.
- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (s.d.). *A Investigação-Ação na Formação de Professores: Um Projeto de Supervisão do Estágio Integrado e um Percorso de Formação*. Recuperado a 12-08-2013 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>.
- Marques, R. (1993). Ligar a Escola ao Meio: Criar Redes de Apoio aos Alunos. In Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *O Professores e as Famílias. A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Descoberta da Ciência: Atividades dos 3 aos 6 Anos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Martins, E. (2009). “Rompendo Fronteiras: A Escola Aberta às Parcerias e à Territorialização Educativa”. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. *Revista Educação Unisinos*, 13, N.º 1, 63-75.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto. Porto Editora.
- Mendes, T. (2013). Amor como em Casa: O Lugar da Família (e) dos Afetos na Literatura Infantil Contemporânea. In *Aprender*, N.º 33, pp. 35-40.
- Mergulhão, T. (2007). Literatura para Crianças: Contributos para uma (Re)definição. In Azevedo, F., Araújo, J., Pereira, C. & Araújo, A.. *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Mergulhão, T. (2008). Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens em Portugal. Tese de Doutoramento: Universidade de Lisboa.
- Mergulhão, T. (2009). *Literatura para a Infância*. Portalegre: ESEP.
- Mergulhão, T. (2011). Literatura Infantil e a Técnica do Voo. In *Profforma*, Nº 03. Recuperado a 09-08-2013 de http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_04_03_v2.pdf.

Mergulhão, T. (2012). Pelos Caminhos do Inefável: O Percorso Iniciático em *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago. In Araújo, R., Oliveira, W.. *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite*. Vila Velha: Opção Editora.

Mesquita, A. (2006). Como Formar Jovens Leitores?. In *Nuances*, v. 13, n. 14, pp. 15-30.

Mesquita, A. (2007). Para uma Poética da Leitura Infantil. In Azevedo, F., Araújo, J., Pereira, C. & Araújo, A.. *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Mesquita, A. (2011). *A leitura: um passaporte para a vida*. In *Álabe*, 3.

Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Docência Integrada na Educação Básica e Formação em Contexto. In Ferreira, H., Bergano, S., Santos, G. & Lima, C.. *Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Actas do X Congresso da SPCE (CdRom):10_Cmcs_AT6_Pluralidade do Conhecimento e Educação Mesa nº43 - Comunicação nº113. Bragança: SPCE e ESE/IPB. Recuperado a 03-06-2013 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3770>.

Miguéns, M. (2005). Nota Prévia. In *Seminário Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 7-9.

Ministério de Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério de Educação (2004). *Programa de Estudo do Meio – 1.º CEB*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério de Educação (2004a). *Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica - 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério de Educação (2006). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação do Consumidor*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério de Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério de Educação (2009). “Programa de Português do Ensino Básico”. Lisboa: Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Miranda, H. (2005). *O Imaginário nas Escolas de Reggio Emilia, Itália*. Recuperado a 12-08-2013 de http://www.gedest.unesc.net/seilacs/imaginario_heidemiranda.pdf.

Moreira, M. (2004). *Formar Formadores pela Investigação-Ação: Potencialidades e Constrangimentos de um Programa de Formação*. Universidade do Minho. Recuperado a 19-08-2013 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/571/1/MariaAMoreira.pdf>.

Morgado, J. (2000). *A (Des)construção da Autonomia Curricular*. Porto, Edições Asa.

Morgado, J. (2005). *Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar*. In *Seminário Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 95-99.

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Nunes, E. & Breda, J. (s.d.). *Manual para uma Alimentação Saudável em Jardins de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O Envolvimento da Criança na Aprendizagem: Construindo o direito de Participação*. Análise Psicológica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Prefácio*. In Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2007). A Construção Social da Moralidade: A Voz das Crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (org). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão na Educação da Infância. In Bertram, T. & Pascal, C.. *DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Oliveira, M. (2008). *As Visitas de Estudo e o Ensino e a Aprendizagem das Ciências Físico: Químicas: Um Estudo sobre Concepções e Práticas de Professores e Alunos*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.
- Pais, A. (1999). "Qualidade em Educação e Avaliação da Qualidade na Escola". In Educação Ensino, Ano 10, N.º 19. Pp. 10-14.
- Pereira, M. (2009). *A Participação Parental no Jardim de Infância*. Porto: Universidade Portuguesa Infante D. Henrique. Dissertação de Mestrado.
- Peixoto, C., Leal, T. & Cadima, J. (2008). *Comportamento Interativos de Leitura Conjunta*. Recuperado a 29-04-2013 de <http://www.casdaleitura.org/>.
- Pires, M. (2003). *A Herança Tradicional na Literatura Contemporânea*. Recuperado a 20-05-2013 de <http://www.casdaleitura.org/>.
- Ponte, J. & Serrazinha, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proust, M. (2003). *O prazer da Leitura*. Lisboa: Editorial Teorema e Edição exclusiva FNAC. Edição comemorativa do Dia Mundial do Livro. Coleção Gabinete de curiosidades.
- Rampazzo, C., Schwingel, K. & Bastiani, S. (2011). *Qualidade da Educação: Organização e Avaliação da Educação Nacional*. Recuperado a 03-06-2013 de <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1196/564>.
- Ramos, F. & Pannozo, N. (2012). Múltiplos Modos de Ler: O Caso do Livro de Literatura Infantil. In Araújo, R., Oliveira, W.. *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite*. Vila Velha: Opção Editora.
- Ribeiro, V. & Kaloustian, S. (2007). *Indicadores da Qualidade na Educação*. 3ª Edição. São Paulo: Ação Educativa.
- Rigolet, S. (2009). *Ler Livros e Contar Histórias com as Crianças: Como Formar Leitores Ativos e Envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Riscado, L. (2001). *A Crítica Literária de Literatura Infantil e as Escolhas do Público*. Recuperado a 14-06-2012 de <http://www.casdaleitura.org/>.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores. Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro CIFOP/ Universidade de Aveiro.
- Santos, P. & Oliveira, M. (2012) "A Literatura Infantil na Educação Infantil". Recuperado a 19-08-2013 de <http://www.itpac.br/hotsite/revista/artigos/52/5.pdf>.

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 5, 127-142.
- Selltiz, C. (1987). Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais. In Oliveira, M. (Trad.). (2ª ed). São Paulo: EPU.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. (2007). Para a Avaliação do Desempenho de Leitura. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Siqueira, L., Motta, M., Silva, M., Ribeiro, V. & Coelho, R. (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica: Brasília.
- Skinner, F. (1983). *O Mito da Liberdade*. 2.ª Edição. São Paulo: Summus
- Smith, M. W. & Dickinson, D. K. & Sangeorge, A. & Anastasopoulos, L. (2002). *Early Language & Literacy Classroom Observation*. Batimore: Paul H. Bookes Publishing Cº.
- Soares, L. (2002). Autores Obrigatórios, Sim ou Não? In *Luísa Ducla Soares: Dossier*. Recuperado a 15-06-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.
- Souriau, E. (1976). A Educação Estética da Criança. In Moura, A. (1976). *A Educação da Criança. Problemas Quotidianos*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Spodek, B. & Brown, P. (1998) "Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspetiva Histórica". In Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. (Org.). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional-Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.ª.
- Stevens, J., Hough, R. & Nurss, J. (2002). A Influência dos Pais no Desenvolvimento e Educação das Crianças. In Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taquelim, T. (s.d.). *Animação à Leitura: Contributos para o Desenho de uma Sessão*. Recuperado a 29-04-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.
- Tomás, C., Fernandes, N. & Sarmiento, J. (2010). *Jogos de Imagens e Espelhos: Um Olhar Sociológico sobre a Infância e as Crianças em Portugal*. Recuperado a 03-06-2013 de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1185>
- Torrado, A. (2002). *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura: Percursos curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Veloso, R. (2001). "Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância". In Viana, F., Martins, M. & Coquet, E. (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Veloso, R. (2003). *Não-receita para Escolher um Bom Livro*. Recuperado a 20-05-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.

Veloso, R. (2005). *A Recuperação da Oratura*. Recuperado a 20-05-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.

Veloso, R. (2007). "Leitura Literária, a Filha Bastarda da Prática Pedagógica". In Azevedo, F., Araújo, J., Pereira, C. & Araújo, A. (2007). *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Viana, F. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas*. Universidade do Minho.

Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.

Vilhena, G. & Silva, M. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.

Villas-Boas, M. (2000). *Trabalho de Casa para o Desenvolvimento da Literacia*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

Villas-Boas, M. (s.d.). *A Relação Escola-Família-Comunidade Inserida na Problemática da Formação de Professores*. Recuperado a 03-06-2013 de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação:

Assembleia da República (1997). Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (1997). Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. *Sistema de organização e financiamento*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (1997). Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. *Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (1997). Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. *Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (1998). Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro. *Estatuto disciplinar dos alunos e ao papel da escola e das famílias*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2001). Decreto-Lei 6/2001, de 18 de fevereiro. *Aprova a revisão curricular do ensino básico*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2001). Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil Geral do Desempenho dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - *Perfil Específico do Desempenho dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2005). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). *Lei de Base do Sistema Educativo*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2007). *Circular N.º 14/DGIDC/2007, de 25 de maio – Normas Gerais de Alimentação*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2007). Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - *Regime de Autonomia Administração e Gestão Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2008). Despacho n.º 14460/2008, de 15 de maio (alterado pelo Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho). *Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das atividades de enriquecimento curricular*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2008). Despacho Normativo 55/2008, de 23 de outubro - *Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Assembleia da República (2011). Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro - *Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, divulgado em 2001*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Parlamento Europeu (2004). Regulamento (CE) N.º 852/2004, de 29 de abril - *Higiene dos géneros alimentícios*.

ANEXOS

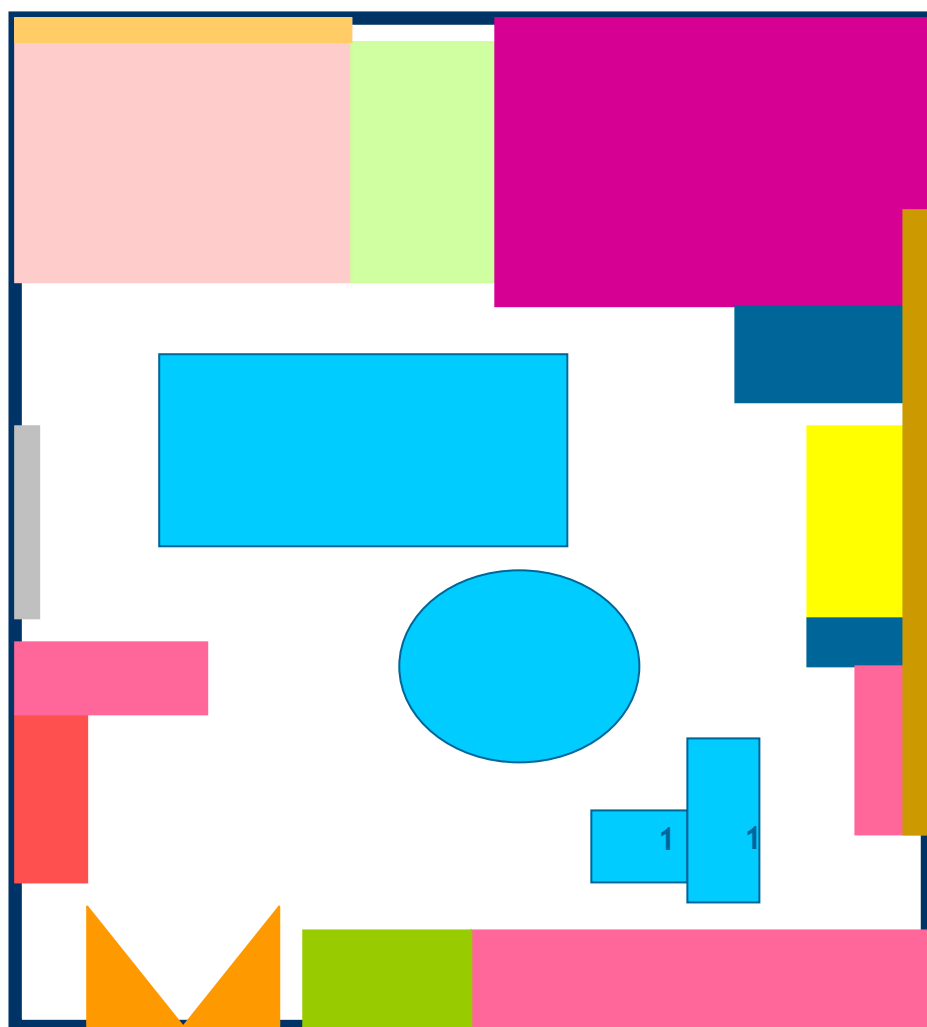
Índice

ANEXOS	247
BLOCO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	251
ANEXO A – ESQUEMA DA PLANTA DA SALA 5	253
ANEXO B – ESCALA DA ELLCO: LIVROS E LEITURAS DE LIVROS	255
ANEXO C – LISTA DE LIVROS UTILIZADA NO PROJETO “SAQUINHAS EM VAI E VEM”.....	259
ANEXO D – PLANEAMENTO A CURTO PRAZO	261
1- Planificação semanal	262
2- Planificações diárias	266
ANEXO E – AMPLIAÇÃO DO TABALHO COOPERATIVO.....	281
ANEXO F – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	283
1- Inquérito por questionário realizado à educadora	284
2- Protocolo do inquérito por questionário realizado à educadora.....	286
3- Inquérito por questionário realizado à família	288
4- Protocolo dos inquéritos por questionário realizados às famílias	290
ANEXO G – NOTAS DE CAMPO.....	295
1- Notas referentes aos percursos de ensino-aprendizagem	296
2- Notas referentes ao projeto “Saquinhas em Vai e Vem”	297
BLOCO II – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	301
ANEXO H – ESQUEMA DA PLANTA DA SALA DO 4.º A.....	303
ANEXO I – ESCALA DA ELLCO: LIVROS E LEITURAS DE LIVROS (ADAPTAÇÃO)	305
ANEXO J – PROJETO “SAQUINHAS EM VAI E VEM”	311
1- Projeto.....	312
2- Lista de livros	328
3- Ficha de registo dos livros.....	330
4- Fichas de leitura	331
ANEXO K – PROJETO “A MAIOR FLOR DO MUNDO”	339
1- Projeto.....	340
2- Unidade didática	363
2.1. Guião de Ação Didática	363
2.2. Elemento Integrador	379
2.3. Guiões de Aprendizagem	381
3- Projeto de Base elaborado pelo agrupamento: LER COM CINE ARTE	393

ANEXO L – ENTREVISTAS.....	403
1- Guiões de entrevistas	404
1.1. Guião das entrevistas a realizar às crianças do 1º CEB – GE1.....	404
1.2. Guião das entrevistas a realizar às crianças do 1º CEB – GE2.....	406
1.3. Guião das entrevistas a realizar às crianças do 1º CEB – GE3.....	408
1.4. Guião da entrevista a realizar à criança do 1º CEB – GE4.....	410
2- Protocolos das entrevistas às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	412
2.1. Protocolos das entrevistas 1 – PE1	413
2.2. Protocolos das entrevistas 2 – PE2	432
2.3. Protocolos das entrevistas 3 – PE3	453
2.4. Protocolo da entrevista 4 – PE4.....	465
3- Grades de análise dos protocolos das entrevistas	468
3.1. Grade de análise dos protocolos das entrevistas 1 – GAPE1	468
3.2. Grade de análise dos protocolos das entrevistas 2 – GAPE2	478
3.3. Grade de análise dos protocolos das entrevistas 3 – GAPE3	486
3.4. Grade de análise dos protocolos da entrevista 4 – GAPE4	494
ANEXO M – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO.....	497
1- Inquérito por questionário realizado à professora	498
2- Protocolo do inquérito por questionário realizado à professora.....	500
3- Inquérito por questionário realizado às famílias	502
4- Protocolo dos inquéritos por questionário realizados às famílias	504
ANEXO N – NOTAS DE CAMPO.....	507
1- Notas referentes aos percursos de ensino-aprendizagem.....	508
2- Notas referentes ao projeto “Saquinhas em Vai e Vem”	509

BLOCO I - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO A - ESQUEMA DA PLANTA DA SALA 5



Legenda:

Porta da sala	Lavatório	Espaços de arrumação
Mesas de atividades	Expositor	Jogos
Garagem	Casinha das bonecas	Mini biblioteca
Tapete/Construções	Porta para o exterior	Quadro
	Computador	

(1) Mesas de atividades mais utilizadas pela auxiliar de ação educativa e pela educadora.

(Cardoso & Vilela, 2012)

ANEXO B - ESCALA DA ELLCO: LIVROS E LEITURAS DE LIVROS

Avaliação do ambiente promotor de hábitos de leitura com base os critérios de qualidade definidos pela ELLCO - <i>Early Language & Literacy Classroom Observation</i>			
Escala – Linguagem e Literacia			
Secção IV – Livros e leitura de livros			
(Cotação máxima: 5)			
Organização da área dos livros – Cantinho da Leitura	Evidências	Indicadores de qualidade	Cot.
	A área dos livros é organizada, porém coincide com a zona utilizada para atividades de grupo. Localiza-se junto ao cantinho da casinha, um espaço propício ao jogo dramático ou “faz de conta”, revelando-se uma zona pouco silenciosa. No entanto, apesar deste aspeto ser menos positivo, nunca se evidenciou deturpador dos “momentos de leitura”, uma vez que as crianças sempre se demonstraram bastantes envolvidas nas “leitura” (individuais ou coletivas).	A área dos livros é distinta de outras áreas da sala de aula. Está bem organizada de modo a permitir às crianças selecionar, ler e substituir os livros de forma independente e fácil (isto é os livros estão arrumado ao nível das crianças e dispostos de modo a que as crianças possam ver a sua capa.)	3
	Esta área é confortável, possui uma grande luminosidade natural, podendo ser usada pelas crianças ao longo do dia.	A área dos livros é apelativa e confortável e convida as crianças a usá-la para leituras ao longo do dia.	4,5
	A maioria dos livros encontram-se em bom estado de conservação. Os livros são suficientes para o número de crianças.	Os livros nessa área encontram-se em excelentes condições e a oferta é ampla face ao número de crianças na sala.	3
	As crianças utilizam a área da leitura de forma livre e autónoma com frequência.	Existe oportunidade para as crianças acederem aos livros nesta área de forma livre e independente. As crianças são observadas a fazê-lo contínua e apropriadamente.	4
	Média dos indicadores de qualidade:		3,63
Características dos livros	Existe alguma evidência de que os livros disponíveis oferecem variedade em termos de conteúdos, nível, género e vocabulário que refletem a diversidade e capacidades das crianças da sala de aula – numa perspetiva evolutiva.	Existe uma clara evidência de que os livros disponíveis oferecem variedade em termos de conteúdos, nível, género e vocabulário que refletem a diversidade e capacidades das crianças da sala de aula – numa perspetiva evolutiva.	3
	Os livros são disponibilizados num conjunto de tópicos e de assuntos adequados a crianças pequenas e à sua aprendizagem.	Os livros são disponibilizados num conjunto de tópicos e assuntos adequados a crianças pequenas e à sua aprendizagem. (Os tópicos podem incluir sentimentos e experiências pessoais (amizade e justiça) eventos da vida quotidiana, visitas ao médico, animais de estimação, escola) e relacionados com as áreas de conteúdo (ciência e estudos sociais).	4
	É evidente a variedade da dificuldade dos textos e do conjunto de elementos gráficos utilizados, mas pode ser menos evidente a seleção apropriada dos livros para a idade e níveis de capacidade das crianças na sala de aula – dicionários de imagens, banda desenhada, narrativos...	É evidente a existência de uma grande variedade de níveis de dificuldade dos textos (desde os álbuns de imagens, legendados e iniciação à leitura) e dos tipos de elementos gráficos usados (isto é ilustrações, fotografias e cartoons), sendo que ambos parecem ser apropriados para a idade e níveis de capacidade das crianças na sala de aula.	3,5
	Embora os diversos géneros estejam representados nos livros disponíveis para o uso das crianças a seleção abrange maioritariamente as narrativas de ficção.	Existe evidência da disponibilidade de livros de múltiplos géneros (poesia, prosa) para o uso das crianças. Existe uma seleção de narrativas de ficção, poesia e/ou rima, não ficção e livros baseados em conceitos (alfabetos, números, cores).	3
	A diversidade de personagens e estruturas familiares é evidente nos livros, porém a variedade pode ser restrita.	As seleções incluem diversas representações de personagens e de estrutura familiar, incluindo pessoas de diferentes etnias, géneros, capacidades e nacionalidades. A diversidade reflete o que se encontra dentro da comunidade da sala de aula bem como no mundo.	3
	Média dos indicadores de qualidade:		3,38

Livros para aprendizagem	Os livros são consistentemente usados pelas crianças de forma autónoma ou sem o acompanhamento dos professores, e pelos professores para fins significativos (relevantes), os quais podem incluir encorajamento, incentivar a aprendizagem da leitura, resolução de problemas e desenvolver a imaginação.	Os livros são consistentemente usados pelas crianças de forma autónoma ou sem o acompanhamento dos professores, e pelos professores para fins significativos (relevantes), os quais podem incluir encorajamento, incentivar a aprendizagem da leitura, resolução de problemas e desenvolver a imaginação.	5
	Não há evidência de livros fora da área da leitura.	São dispostos estrategicamente, em áreas de interesse da sala, livros bem selecionados relativos aos tópicos correntes em estudo para uso pelas crianças. Por exemplo: no estudo das emoções os professores distribuem diversos livros abertos em páginas específicas para despoletar uma grande variedade de reações e expressões faciais.	1
	Média dos indicadores de qualidade:		3
Abordagens à leitura de livros	Observa-se pelo menos a leitura de um livro completo no qual pequenos grupos ou todo o grupo de crianças são/é envolvido(s) na audição do livro e na discussão do mesmo. As crianças aparentam estar envolvidas na leitura e discussão do livro.	Observa-se pelo menos a leitura de um livro completo no qual pequenos grupos ou todo o grupo de crianças são/é envolvido(o)s na audição do livro e na discussão do mesmo. As crianças aparentam estar envolvidas na leitura e discussão do livro.	5
	Para além dos momentos de leitura formal existe evidência que mostra que os professores e as crianças em outros momentos do dia e em diversos contextos na sala de aula.	Para além dos momentos formais de leitura existe evidência que os professores e alunos leem por prazer e que o uso de livros ocorre para além da sala de aula, já que eles são observados a ler juntos em diversos contextos.	4
	Os livros selecionado para serem lidos em voz alta aparentam ser escolhido cuidadosamente e numa grande variedade de assuntos que podem ser determinados pelos professores, contudo a flexibilidade e a resposta às ideias e sugestões das crianças pode ser um pouco menos evidente.	Os livros selecionado para serem lidos em voz alta aparentam ser escolhido cuidadosa, flexivelmente e numa grande variedade de assuntos que podem ser determinados pelos professores ou em resposta às ideias e sugestões das crianças.	4
	Média dos indicadores de qualidade:		4,3
Qualidade da leitura dos livros	O livro selecionado tem um nível de dificuldade apropriado, com conteúdos de interesse para as crianças.	O livro selecionado tem níveis de dificuldade apropriados e inclui elevada qualidade do texto e conteúdos de interesse para crianças pequenas.	3
	É evidente o planeamento e preparação avançados (qualidade) na natureza de questões e comentários colocados pelos professores. As questões e comentários despertam consistentemente o interesse e compreensão das crianças. As contribuições das crianças são reconhecidas e valorizadas.	É evidente o planeamento e preparação avançados (qualidade) na natureza de questões e comentários colocados pelos professores. As questões e comentários despertam consistentemente o interesse e compreensão das crianças. É encorajado o contributo das crianças e este é usado para construir a sua compreensão e as suas ideias sobre o livro.	4
	Os professores prestam atenção às características do texto e imagens para encorajar a compreensão do livro pelas crianças.	Os professores prestam atenção às características do texto, imagens e ideias durante a leitura do livro, para encorajar o envolvimento ativo das crianças com os conteúdos dos livros e para servir de suporte à sua compreensão.	4
	Os professores usam a expressividade e a fluência para manter a atenção e interesse das crianças durante a sessão de leitura.	A leitura dos professores é caracterizada por expressividade e fluência o que suporta a compreensão do livro, personagens e ou conteúdos pelas crianças.	4
	Média dos indicadores de qualidade:		3,75
Média das subescalas		3,61	

ANEXO C - LISTA DE LIVROS UTILIZADA NO PROJETO “SAQUINHAS EM VAI E VEM”

Seleção de livros:

- *Lobo Procura Emprego* do autor António Torrado e da ilustradora Tânia Clímaco;
- *Lagartinha Muito Comilona* do autor e ilustrador Eric Carl;
- *A Árvore Generosa* do autor e ilustrador Shel Silverstein;
- *Um Dia de Tempestade* da autora M. Christina Butter e da ilustradora Tina Macnaughton;
- *Um Dia Especial* da autora M. Christina Butter e da ilustradora Tina Macnaughton;
- *O Macaco do Rabo Cortado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas* do autor António Torrado e da ilustradora Maria João Lopes;
- *Tanto, Tanto!* do autor Cooke Trish e da ilustradora Helen Oxenburry;
- *Caramba e Henrique* da autora e ilustradora Marie-Louise Gay;
- *Elsa de Cabelo em Pé* do autor e ilustrador Shane Mcg;
- *Se os Bichos se Vestissem Como Gente* da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Teresa Lima;
- *Histórias para Ouvir Antes de Adormecer* do autor e ilustrador François Ruyer;
- *Histórias de Encantar* da autora Marieh-José Bardinat;
- *Uma História de Dedos* da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Sarah Pirson.

ANEXO D - PLANEAMENTO A CURTO PRAZO

1- Planificação semanal

Escola Superior de Educação de Castelo Branco PSEPE

Planificação Semanal: 11 a 14 de junho de 2012

Jardim-de-Infância: Quinta das Violetas

Professor Supervisor:

Educadora Cooperante:

Grupo: 21 crianças

Faixa etária: 4 a 5 anos

Planificação elaborada por: Carla Cardoso

Tema: O Ratinho Marinheiro

Áreas de conteúdo/Conteúdos	Objetivos
<p>→ Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none">- Formação Pessoal e Social- Regras de convivência no Jardim de Infância- Valores democráticos- Consciência de diferentes valores- Higiene- Manipulação de diversos materiais- Desenvolvimento da identidade:- Domínio saber-fazer- Educação para os valores- Autonomia- Autocontrolo:- Sentido de responsabilidade	<ul style="list-style-type: none">→ Demonstrar capacidade de respeito por si e pelo outro→ Organizar/arrumar os materiais→ Utilizar os espaços e deixá-los em condições de ser utilizados por outros→ Saber esperar a sua vez de falar→ Ouvir o outro→ Partilhar os materiais com os colegas→ Desenvolver o espírito cooperativo→ Possuir hábitos de higiene→ Utilizar adequadamente outros materiais e outros instrumentos (jogos, tintas, tesouras, pincéis, entre outros materiais)→ Promover atitudes e valores que lhes

<p>Vivência de valores democráticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes -Solução de conflitos e confronto de opiniões <p>Socialização:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comunicação -Interação grupal -Respeito -Cooperação <p>Educação para a cidadania:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aquisição de uma perspectiva crítica -Colaboração nas propostas e em projetos comuns -Sentimento de pertença a um grupo 	<p>permitam tornarem-se cidadãos conscientes</p> <ul style="list-style-type: none"> →Desenvolver uma estabilidade afetiva e uma auto-estima adequada →Desenvolver a iniciativa e a tomada de decisões em atividades usuais →Atribuir valores a comportamentos e atitudes (suas dos outros), conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir →Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação →Desenvolver o sentido de responsabilidade →Adquirir hábitos de alimentação saudáveis
<p>→Expressão e Comunicação (E.C.): Domínio da Linguagem Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> -Progressivo domínio da linguagem -Regras de interação oral: <ul style="list-style-type: none"> • Emissor • Recetor -Vocabulário específico do(s) temas abordado(s) -Mensagens orais: <ul style="list-style-type: none"> • Produção • Compreensão -Consciência de palavra -Consciência silábica -Enriquecimento do vocabulário Sensibilização aos sons: <ul style="list-style-type: none"> -Aprender a dar atenção e a escutar -Fomentar o diálogo e o interesse de comunicar -Exploração do carácter lúdico da comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> →Adquirir um maior domínio da linguagem →Dialogar de acordo com uma temática →Saber recontar histórias →Interagir verbalmente com os restantes membros do grupo →Facilitar a clareza da articulação de palavras →Desenvolver a consciência de palavra →Adquirir e ampliar o vocabulário próprio da sua idade →Produzir frases simples, respeitando as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar →Saber escutar →Compreender a mensagem principal de histórias (orais) →Selecionar informação e estabelecer relações →Expressar sentimentos e ideias oralmente →Fomentar o diálogo →Transmitir mensagens ou recados →Trabalhar o carácter lúdico da linguagem/ Brincar com as palavras →Desenvolver a consciência silábica →Explorar o carácter lúdico da linguagem →Realizar jogos com letras para formar palavras
<p>→E.C.: Domínio da abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> -Familiarização com o código escrito -Grafomotricidade -Motricidade fina 	<ul style="list-style-type: none"> →Familiarizar com o código escrito →Utilizar diversas formas de registo →Estabelecer contacto com recursos que servem de veículo à escrita → Utilizar os traços que estão na base da escrita →Adquirir um controlo motor que permita a produção de mensagens gráficas →Desenvolver a sensibilidade estética

E.C.: Domínio da matemática -Contagem Oral -Formas geométricas -Padrões	→Realizar contagens em situações informais →Identificar as formas geométricas básicas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo →Dar continuidade a padrões
→E.C.: Domínio da Expressão Motora -Motricidade global -Motricidade fina -Exploração e manipulação de diferentes materiais -Diversas formas de utilizar o corpo Sensações e percepções: -Sentido do tato -Sentido da visão -Sentido do olfacto -Utilização saudável do corpo A saúde e o cuidado com o corpo: -Alimentação: alimentos -Consciência de condições essenciais para uma vida saudável	→Desenvolver uma imagem corporal ajustada e positiva →Diversificar as formas de utilizar o seu corpo →Progredir na aquisição de hábitos e atitudes relacionadas com a alimentação, a higiene, fortalecimento da saúde e da segurança pessoal →Desenvolver a coordenação visual-motora global e aplicada à manipulação de objetos →Utilizar as capacidades sensitivas do corpo para explorar alimentos
→E.C.: Domínio da Expressão Dramática - Faz de conta -Jogo Simbólico	→Criar situações de faz de conta em contexto de brincadeira livre ou práticas educativas intencionais →Participar no jogo simbólico
→E.C.: Domínio da Expressão Plástica -Desenho: controle da motricidade fina, exploração e descoberta de diferentes materiais e desenvolvimento de sentido estético. -Ilustração: interpretação e leitura de imagens -Pintura -Colagem -Recorte -Desenvolvimento da criatividade e da imaginação -Desenvolvimento do sentido estético	→Desenvolver um progressivo controle motor do traço e do espaço gráfico →Conhecer as características e possibilidades dos diversos materiais, utensílios, suportes de desenho, assim como os seus modos de utilização e conservação →Desenvolver hábitos de limpeza, cuidado e ordem do material →Desenvolver progressivamente a imaginação e a criatividade →Desenvolver as destrezas manipulativas inerentes à colagem e pintura
→E.C.: Domínio da Expressão Musical -Canções de apoio às rotinas -Canções alusivas ao tema	→Cantar canções de rotina →Participar adequadamente em canções
→Conhecimento do Mundo -Meio Físico: -Animais do meio próximo -Utilidade para o Homem -Biologia: Peixe -Alimentação saudável	→Valorizar a importância dos animais para o Homem →Conhecer características específicas dos peixes →Compreender a origem de alguns alimentos →Desenvolver hábitos de alimentação saudável

	→Criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação
→Novas Tecnologias -Computador: manipulação	→Estimular o gosto pelas novas tecnologias →Criar uma atitude positiva face aos meios audiovisuais →Realizar jogos utilizando o computador

2- Planificações diárias

Escola Superior de Educação de Castelo Branco Prática Supervisionada I

(Nome da Instituição)

Professora Supervisora:

Educadora Cooperante:

Grupo: 21 crianças


Faixa etária: 4 a 5 anos

Planificação elaborada por: Carla Cardoso

Planificação Diária: 11 de junho de 2012

Tema: O Ratinho Marinheiro

Áreas de conteúdo/Conteúdos	Atividades/Recursos
<p>→ Formação Pessoal e Social: Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none">-Regras de convivência no Jardim de Infância-Consciência de diferentes valores-Higiene-Manipulação de diversos materiais <p>Desenvolvimento da identidade:</p> <ul style="list-style-type: none">-Educação para os valores-Autonomia-Autocontrolo-Sentido de responsabilidade <p>Vivência de valores democráticos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes-Solução de conflitos e confronto de opiniões <p>Socialização:</p> <ul style="list-style-type: none">-Comunicação-Interação grupal-Respeito	<p>→ Rotina: primeiro contacto do dia com a sala</p>

<p>-Cooperação</p> <p>Educação para a cidadania:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aquisição de uma perspectiva crítica -Colaboração nas propostas e em projetos comuns -Sentimento de pertença a um grupo 	
<p>→ Expressão e Comunicação (E.C.): Domínio da Linguagem Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> -Progressivo domínio da linguagem -Regras de interação oral: <ul style="list-style-type: none"> • Emissor • Recetor -Vocabulário específico do(s) temas abordado(s) -Leitura de imagem -Selecionar informações -Mensagens orais: <ul style="list-style-type: none"> • Produção • Compreensão 	<p>→ Apresentação do fantoche “O Ratinho Marinheiro”</p> 
<p>→ E.C.: Domínio da abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> -Familiarização com o código escrito -Motricidade fina 	
<p>→ E.C.: Domínio da matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contagem oral -Formas geométricas básicas -Padrões 	<p>→ História “O Ratinho Marinheiro”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Audição da história 2. Registo da história: Formas geométricas e padrões
<p>→ E.C.: Domínio da Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Faz de conta 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Livro ○ Computador ○ Apresentação em PowerPoint ○ Data Show
<p>→ E.C.: Domínio da Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenho: controle da motricidade fina, exploração e descoberta de diferentes materiais e desenvolvimento de sentido estético. -Ilustração: interpretação e leitura de imagens -Desenvolvimento da criatividade e da imaginação -Desenvolvimento do sentido estético 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Figuras geométricas ○ Base do jogo ○ Papel de cenário ○ Tintas <p>→ Brincadeira livre (interior)</p> <p>→ Rotina: Canção para arrumar a sala</p> <p>→ Rotina: marcação de presenças</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Placar das presenças
<p>→ E.C.: Domínio da Expressão Motora</p> <ul style="list-style-type: none"> -Motricidade global -Motricidade fina -Exploração de diferentes materiais 	<p>→ Autoavaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tabela do Comportamento <p>→ Brincadeira livre (exterior)</p>
<p>→ E.C.: Domínio da Expressão Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> -Canções de apoio às rotinas 	<p>→ Rotina: higiene</p>

→ Conhecimento do Mundo -Meio Físico: -Animais do meio aquático -Utilidade para o Homem -Biologia: peixe -Alimentação saudável	→ Rotina: almoço
→ Novas Tecnologias -computador	

Estratégias:

→ Rotina - Todos os dias de manhã, as crianças da sala 5 (como as das restantes salas) encontram na sala 6, sendo guiadas até à sua sala.

→ Conversa com o fantoche “O Ratinho Marinheiro”: No início do dia, apresento o fantoche ao grupo, procedo à antecipação do conteúdo da história através da leitura da capa do livro (ilustração e título).

→ Audição da história: a apresentação da história é realizada na sala 6, tendo como recurso o livro, o Data Show e uma apresentação em PowerPoint. Desta vez, não sou que vou contar a história, é o pai de uma das crianças. Posteriormente à audição da história, será elaborado um registo coletivo, em primeiro lugar é realizado um jogo com formas geométricas, através do qual serão construídos os diversos elementos da história: peixes, barco, ratinho marinheiro, as estrelas e a lua. Antes de colarmos estes elementos, as crianças com recurso à sua imaginação e criatividade transformam o papel de cenário num maravilhoso espaço marítimo, através da pintura.

→ Brincadeira livre - decorrerá no espaço interior permitindo o contacto com os cantinhos e todos os recursos nele disponível, tendo ainda como recurso as regras presentes na sala.

→ Rotina: Canção para arrumar a sala que integra rimas: “Se eu fosse um passarinho e soubesse voar, dizia aos meninos para irem arrumar.”

→ Marcação de presenças e autoavaliação: O “chefe do dia” determina a ordem de marcação das presenças e de realização da autoavaliação. Cada criança tem a oportunidade de refletir sobre o seu comportamento, afixando uma cara (verde/contente, amarela/normal ou vermelha/triste consoante o seu comportamento, muito bom, bom ou mau) na tabela do comportamento.

→Brincadeira livre - realizada no espaço exterior, se o estado do tempo o permitir, caso contrário é selecionado o ginásio. A saída das crianças da sala é definida pela entrega dos chapéus que será feita por mim.


→Rotina da higiene - É formada uma fila atrás do “chefe do dia”, contribuindo para a organização do grupo no percurso: sala→casa de banho. Consiste na “hora do xixi e de lavar as mãos”, onde são aplicadas as regras de higiene. Caso contrário, chamo a atenção da criança em questão.

→Rotina do almoço - Auxílio ao grupo durante a refeição.

Planificação Diária: 12 de junho de 2012

Tema: O Ratinho Marinheiro

Áreas de conteúdo/Conteúdos	Atividades/Recursos
<p>→ Formação Pessoal e Social Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> -Regras de convivência no Jardim de Infância -Consciência de diferentes valores -Higiene -Manipulação de diversos materiais Desenvolvimento da identidade: -Domínio saber-fazer -Educação para os valores -Autonomia -Autocontrolo -Sentido de responsabilidade Vivência de valores democráticos: -Tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes -Solução de conflitos e confronto de opiniões Socialização: -Comunicação -Interação grupal -Respeito -Cooperação -Educação para a cidadania: -Aquisição de uma perspetiva crítica -Colaboração nas propostas e em projetos comuns -Sentimento de pertença a um grupo <p>→ Expressão e Comunicação (E.C.): Domínio da Linguagem Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> -Progressivo domínio da linguagem -Regras de interação oral: <ul style="list-style-type: none"> • Emissor • Recetor -Vocabulário específico do(s) temas abordado(s) 	<p>→ Rotina: primeiro contacto do dia com a sala</p> <p>→ Rotina: marcação de presenças</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Placar das presenças <p>→ Brincadeira livre: cantinho dos jogos, desenhos, leitura e computador</p>

<p>-Mensagens orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção • Compreensão <p>-Consciência de palavra</p> <p>-Consciência fonológica</p> <p>-Enriquecimento do vocabulário</p> <p>Sensibilização aos sons:</p> <p>-Aprender a dar atenção e a escutar</p> <p>-Diálogo e o interesse de comunicar</p>	
<p>→E.C.: Domínio da abordagem à escrita</p> <p>-Familiarização com o código escrito</p> <p>-Grafomotricidade</p>	
<p>→E.C.: Domínio da matemática</p> <p>-Contagem oral</p>	
<p>→E.C.: Domínio da Expressão Plástica</p> <p>-Desenho: controle da motricidade fina, exploração e descoberta de diferentes materiais e desenvolvimento de sentido estético.</p> <p>-Colagem</p> <p>-Pintura</p> <p>-Desenvolvimento da criatividade e da imaginação</p> <p>-Desenvolvimento do sentido estético</p>	<p>→Conhecer o fundo do mar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar conhecer alguns tipos de peixes. 2. Audição da história “O Medico do Mar” <ul style="list-style-type: none"> ○ Televisão de imagens
<p>→E.C.: Domínio da Expressão Motora</p> <p>-Motricidade global</p> <p>-Motricidade fina</p> <p>-Exploração e manipulação de diferentes materiais</p> <p>A saúde e o cuidado com o corpo:</p> <p>-Alimentação: alimentos</p> <p>-Consciência de condições essenciais para uma vida saudável</p>	 <ol style="list-style-type: none"> 3. Registo “O peixe que eu mais gostei.” <ul style="list-style-type: none"> ○ Elementos alusivos ao fundo do mar ○ Livro ○ Televisão de imagens ○ Folha de registo ○ Letras da palavra PEIXE ○ Material de pintura
<p>→E.C.: Domínio da Expressão Musical</p> <p>-Canções de apoio às rotinas</p> <p>-Música gravada</p> <p>-Desenvolvimento da sensibilidade estética</p>	<p>→Autoavaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tabela do comportamento
<p>→ Conhecimento do Mundo Meio Físico:</p> <p>-Animais do meio aquático</p> <p>-Utilidade para o Homem</p>	<p>→Brincadeira livre (espaço exterior)</p> <p>→Rotina: higiene</p>

Biologia: peixes Alimentação saudável	→Rotina: almoço
--	-----------------

Estratégias:

→Rotina - Todos os dias de manhã, as crianças da sala 5 (como as das restantes salas) encontram na sala 6, sendo guiadas até à sua sala.

→Brincadeira livre - Corresponde a um espaço de tempo de espera para reunir os elementos do grupo, de modo a permitir a participação das crianças (que chegam um pouco mais tarde) nas atividades planeadas. As crianças têm opção de escolha entre os seguintes cantinhos: desenho, jogos, leitura e computador.

→Rotina - Canção para arrumar a sala que integra rimas: “Se eu fosse um peixinho e soubesse nada, dizia aos meninos para irem arrumar.” De seguida, sentam-se no tapete.

→Rotina - O “chefe do dia” determina a ordem de marcação das presenças. Posteriormente, formam um comboio para “nadarmos” até à sala 6.

→Conhecer o fundo do mar: Em primeiro lugar vamos “nadar” até ao fundo do mar (sala 6) onde vamos observar os diversos tipos de peixe. Depois de algum tempo de exploração do fundo do mar sentamo-nos em roda, para o Ratinho Marinheiro nos dizer o nome de alguns dos peixes que vamos observar. Os peixes são agrupados de acordo com a sua espécie e feita a divisão silábica do seu nome. De seguida o livro do Ratinho Marinheiro trás um novo mistério, o jogo de associação de letras da palavra PEIXE, depois do grupo descobrir a palavra, pede-se às crianças que procurem as letras e posteriormente procede-se à realização deste jogo. A partir da questão “Como será a vida dos peixes? Será igual à nossa?” será apresentada a história “O Médico do Mar” do autor e ilustrador Leo Timmers, tendo como recurso uma televisão de imagens (que as crianças poderão explorar posteriormente). De regresso à sala é efetuado o registo individual do seu peixe preferido, que prevê a realização de um desenho e a cópia da palavra PEIXE.

→Autoavaliação: Cada criança tem a oportunidade de refletir sobre o seu comportamento, afixando uma cara (verde/contente, amarela/normal ou vermelha/triste consoante o seu comportamento, muito bom, bom ou mau) na tabela do comportamento.

→Brincadeira livre - realizada no espaço exterior, se o estado do tempo o permitir, caso contrário é selecionado o espaço interior (cantinhos). A saída das crianças da sala é definida pela entrega dos chapéus que será feita por mim.


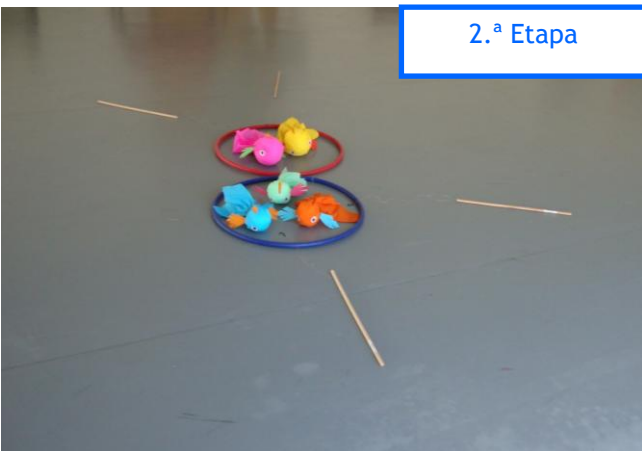

→Rotina da higiene - É formada uma fila atrás do “chefe do dia”, contribuindo para a organização do grupo no percurso: sala→casa de banho. Consiste na “hora do xixi e de lavar as mãos”, onde são aplicadas as regras de higiene. Caso contrário, chamo a atenção da criança em questão.

→Rotina do almoço - Auxílio ao grupo durante a refeição.

Planificação Diária: 13 de junho de 2012

Tema: O Ratinho Marinheiro

Áreas de conteúdo/Conteúdos	Atividades/Recursos
→Formação Pessoal e Social -Formação Pessoal e Social -Regras de convivência no Jardim de Infância -Consciência de diferentes valores -Higiene -Manipulação de diversos materiais Desenvolvimento da identidade: -Educação para os valores -Autonomia -Autocontrolo -Sentido de responsabilidade Vivência de valores democráticos: -Tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes -Solução de conflitos e confronto de opiniões Socialização: -Comunicação -Interação grupal -Respeito -Cooperação Educação para a cidadania: -Aquisição de uma perspetiva crítica -Colaboração nas propostas e em projetos comuns -Sentimento de pertença a um grupo	→Rotina: primeiro contacto do dia com a sala →Rotina: marcação de presenças <ul style="list-style-type: none"> ○ Placar das presenças →Brincadeira livre nos cantinhos: cantinho dos jogos, desenhos, pintura, leitura e computador
→Expressão e Comunicação (E.C.): Domínio da Linguagem Oral -Progressivo domínio da linguagem -Regras de interação oral: <ul style="list-style-type: none"> • Emissor 	→Pesca: <ol style="list-style-type: none"> 1. Observação de fotografias sobre a pesca 2. Jogos da pesca 3. Registo individual (origami, colagem e desenho) <ul style="list-style-type: none"> ○ Fotografias

<ul style="list-style-type: none"> • Recetor -Vocabulário específico do(s) temas abordado(s) -Mensagens orais: <ul style="list-style-type: none"> • Produção • Compreensão -Rimas -Enriquecimento do vocabulário Sensibilização aos sons: <ul style="list-style-type: none"> -Aprender a dar atenção e a escutar -Diálogo e o interesse de comunicar -Exploração do carácter lúdico da comunicação →E.C.: Domínio da abordagem à escrita <ul style="list-style-type: none"> -Familiarização com o código escrito →E.C.: Domínio da matemática <ul style="list-style-type: none"> -Contagem oral →E.C.: Domínio da Expressão Motora <ul style="list-style-type: none"> -Motricidade global -Motricidade fina -Exploração e manipulação de diferentes materiais -Diversas formas de utilizar o corpo -Utilização saudável do corpo A saúde e o cuidado com o corpo: <ul style="list-style-type: none"> -Alimentação: alimentos -Consciência de condições essenciais para uma vida saudável →E.C.: Domínio da Expressão Dramática <ul style="list-style-type: none"> - Faz de conta →E.C.: Domínio da Expressão Plástica <ul style="list-style-type: none"> -Desenho: controle da motricidade fina, exploração e descoberta de diferentes materiais e desenvolvimento de sentido estético. -Pintura -Origami -Desenvolvimento da criatividade e da imaginação -Desenvolvimento do 	<p>○ Material do jogo</p> <p>1.ª Etapa</p>  <p>2.ª Etapa</p>  <p>3.ª Etapa</p>  <ul style="list-style-type: none"> ○ Folhas coloridas para o origami ○ Folhas de papel A4 ○ Material de colagem, desenho e pintura <p>→Brincadeira livre (espaço interior)</p> <p>→Rotina: Canção para arrumar a sala</p> <p>→Autoavaliação</p>
--	--

sentido estético	→Rotina: higiene
→E.C.: Domínio da Expressão Musical	→Rotina: almoço
-Canções de apoio às rotinas	
-Música gravada	
-Desenvolvimento da sensibilidade estética	
→Conhecimento do Mundo	
-Meio Físico:	
-Animais do meio aquático	
-Utilidade para o Homem	
-Biologia: Peixes	
-Atividade Piscatória	
-Alimentação saudável	
→Novas Tecnologias	
-Computador	

Estratégias:

→Rotina - Todos os dias de manhã, as crianças da sala 5 (como as das restantes salas) encontram na sala 6, sendo guiadas até à sua sala.

→Rotina - O “chefe do dia” determina a ordem de marcação das presenças. Posteriormente, cada criança dirige-se para o cantinho que prefere.

→Brincadeira livre nos cantinhos: Consiste num tempo de brincadeira livre em que as crianças têm opção de escolha entre os seguintes cantinhos: desenho, jogos, pintura, leitura e computador. Corresponde também a um espaço de tempo de espera para reunir os elementos do grupo, de modo a permitir a participação de todas as crianças nas atividades planeadas.

→ Rotina: Canção para arrumar a sala que integra rimas: “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, dizia aos meninos para irem arrumar.”

→A atividade da pesca: Inicialmente, vamos observar algumas fotografias relativamente à pesca, privilegiando a pesca em alto mar. De seguida, dirigimo-nos para o ginásio onde vão ser realizados o jogo da pesca que se processa em três etapas, respeitando as regras de cada um deles. Distribuem-se os elementos do grupo pelos seguintes jogos: Pesca com canas - o objetivo do jogo é ver qual é o jogador que pesca mais peixes. Depois de terminada a jogada deve ser dada a oportunidade a outros elementos do grupo; Pesca com rede de arrasto - Neste jogo participam apenas duas crianças de cada vez, tendo como recurso o jogo simbólico (o barco a puxar a rede), devendo trabalhar em equipa com o intuito de recolher

mais peixes; Pesca com o camaroeiro - Inicialmente, remamos até ao meio do mar (faz de conta), onde cada criança tem de pescar pelo menos um peixe. Finalmente, de regresso à sala de atividades, enquanto um grupo de crianças brinca nos cantinhos, o outro grupo constrói um barco, através da técnica do origami, posteriormente cada criança cola o seu origami numa folha e elabora um desenho alusivo à pesca. Quando o primeiro grupo terminar de construir o origami, o segundo grupo inicia a atividade.

→ Brincadeira livre - decorrerá no espaço interior permitindo o contacto com os cantinhos e todos os recursos nele disponível. Recurso às regras presentes na sala.

→ Rotina: Canção para arrumar a sala que integra rimas: “Se eu fosse um passarinho e soubesse voar, dizia aos meninos para irem arrumar.”

→ Autoavaliação: Cada criança tem a oportunidade de refletir sobre o seu comportamento, afixando uma cara (verde/contente, amarela/normal ou vermelha/triste consoante o seu comportamento, muito bom, bom ou mau) na tabela do comportamento.

→ Rotina da higiene - É formada uma fila atrás do “chefe do dia”, contribuindo para a organização do grupo no percurso: sala→casa de banho. Consiste na “hora do xixi e de lavar as mãos”, onde são aplicadas as regras de higiene. Caso contrário, chamo a atenção da criança em questão.

→ Rotina do almoço - Auxílio ao grupo durante a refeição.

Planificação Diária: 14 de junho de 2012

Tema: O Ratinho Marinheiro

Áreas de conteúdo/Conteúdos	Atividades/Recursos
<p>→ Formação Pessoal e Social Formação Pessoal e Social - Regras de convivência no Jardim-de-Infância - Consciência de diferentes valores - Higiene - Manipulação de diversos materiais Desenvolvimento da identidade: - Educação para os valores - Autonomia - Autocontrolo - Sentido de responsabilidade - Vivência de valores democráticos: - Tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes - Solução de conflitos e confronto de opiniões Socialização: - Comunicação - Interação grupal - Respeito - Cooperação Educação para a cidadania: - Aquisição de uma perspetiva crítica - Colaboração nas propostas e em projetos comuns - Sentimento de pertença a um grupo</p>	<p>→ Rotina: primeiro contacto do dia com a sala</p> <p>→ Rotina: marcação de presenças</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Placar das presenças
<p>→ Expressão e Comunicação (E.C.): Domínio da Linguagem Oral - Progressivo domínio da linguagem - Regras de interação oral: <ul style="list-style-type: none"> • Emissor • Recetor - Vocabulário específico do(s) temas abordado(s) - Mensagens orais: <ul style="list-style-type: none"> • Produção • Compreensão - Consciência silábica - Rimas - Enriquecimento do vocabulário Sensibilização aos sons:</p>	

<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a dar atenção e a escutar -Diálogo e o interesse de comunicar -Exploração do carácter lúdico da comunicação 	
→E.C.: Domínio da abordagem à escrita	
<ul style="list-style-type: none"> -Familiarização com o código escrito 	
→E.C.: Domínio da matemática	
<ul style="list-style-type: none"> -Contagem oral 	
→E.C.: Domínio da Expressão Motora	
<ul style="list-style-type: none"> -Motricidade global -Motricidade fina -Exploração e manipulação de diferentes materiais -Diversas formas de utilizar o corpo Sensações e perceções: <ul style="list-style-type: none"> -Sentido do tato -Sentido da visão -Sentido do olfacto -Utilização saudável do corpo A saúde e o cuidado com o corpo: <ul style="list-style-type: none"> -Alimentação: alimentos -Consciência de condições essenciais para uma vida saudável 	
→E.C.: Domínio da Expressão Dramática	
<ul style="list-style-type: none"> - Faz de conta 	
→Conhecimento do Mundo	
<ul style="list-style-type: none"> -Meio Físico: <ul style="list-style-type: none"> -Animais do meio aquático -Utilidade para o Homem -Biologia: Peixes <ul style="list-style-type: none"> -Alimentação saudável -Conhecimento do meio 	→Visita ao Mercado Municipal: <ol style="list-style-type: none"> 1. Ver o peixe 2. Escamar o peixe 3. Observar o seu interior <ul style="list-style-type: none"> ○ Peixe ○ Utensílios para escamar e escalar o peixe
→Novas Tecnologias	
<ul style="list-style-type: none"> -Computador 	→Autoavaliação
	→Brincadeira livre (espaço exterior)
	→Rotina: higiene
	→Rotina: almoço

Estratégias:

→Rotina - Todos os dias de manhã, as crianças da sala 5 (como as das restantes salas) encontram na sala 6, sendo guiadas até à sua sala.

→Rotina - O “chefe do dia” determina a ordem de marcação das presenças. Simultaneamente, é entregue o chapéu a cada criança para nos dirigirmos para o Mercado Municipal. Antes de sairmos do Jardim de Infância todas as crianças vão fazer “xixi”.

→Visita ao mercado Municipal: As crianças vão observar o peixe, identificando os que conhecem e conhecer o nome dos que não conhecem. De seguida, será feita uma visita aos restantes sectores comerciais disponibilizado no Mercado Municipal. Durante a visita, compro peixe para trazermos para a nossa sala de atividades, onde cada criança terá a oportunidade experimentar a escamar o peixe. Por último, o peixe é escalado para que todas as crianças possam observar o seu interior.

→ Brincadeira livre - realizada no espaço exterior, se o estado do tempo o permitir, caso contrário é selecionado o ginásio. A saída das crianças da sala é definida pela entrega dos chapéus que será feita por mim.

→Autoavaliação: Cada criança tem a oportunidade de refletir sobre o seu comportamento, afixando uma cara (verde/contente, amarela/normal ou vermelha/triste consoante o seu comportamento, muito bom, bom ou mau) na tabela do comportamento.

→Rotina da higiene - É formada uma fila atrás do “chefe do dia”, contribuindo para a organização do grupo no percurso: sala→casa de banho. Consiste na “hora do xixi e de lavar as mãos”, onde são aplicadas as regras de higiene. Caso contrário, chamo a atenção da criança em questão.

→Rotina do almoço - Auxílio ao grupo durante a refeição.

ANEXO E - AMPLIAÇÃO DO TRABALHO COOPERATIVO



ANEXO F - INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

1- Inquérito por questionário realizado à educadora

No âmbito do meu Trabalho de Investigação (do qual já tem conhecimento), onde se pretende reconhecer o papel do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas, venho solicitar-lhe o preenchimento deste inquérito por questionário, tendo por base os seguintes objetivos:

**Avaliar o nível de importância do envolvimento da família nas práticas educativas;
Analisar o valor pedagógico do livro para promover o envolvimento da família nas práticas educativas.**

Assinale com um X as opções que considera corretas e justifique sempre que lhe é pedido.

1. Considera importante o envolvimento das famílias nas práticas educativas?

Sim		Não		1.1. Justifique:

Nota: Na questão anterior, deve ter em conta aspetos como: qualidade das aprendizagens das crianças; valorização/não valorização do papel das famílias.

2. Benefícios de práticas educativas que favoreçam o envolvimento da família nas práticas educativas.

	1	2	3	4	5
2.1. Para a criança:					
vivencia um maior número de experiências enriquecedoras					
sente-se motivada para o processo educativo					
supera com maior facilidade as dificuldades encontradas					
perde a autonomia					
melhora a qualidade das aprendizagens					
2.1.1. Outros:					
2.2. Para o educador:	1	2	3	4	5
conhece melhor as características individuais de cada criança					
facilita o desenvolvimento de competências na criança					
possibilita o desenvolvimento global da criança					

1. Não concordo totalmente
2. Não concordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

limita a criatividade da criança					
aproveita todos os recursos disponibilizados (diversos espaços da escola; a participação da família, de professores, de funcionários...)					
2.2.1. Outros:					
2.3. Para a família:	1	2	3	4	5
conhece as práticas educativas em que o seu filho está envolvido					
sente-se valorizada na escola					
participa em atividades organizadas pela escola					
2.3.1. Outros:					

3. Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas?	1	2	3	4	5
Facilita a aprendizagem da leitura					
Desenvolve o sentido crítico					
Desenvolve a sensibilidade estética					
Facilita a aprendizagem da escrita					
Enriquece o vocabulário					
Promove a criação de hábitos de leitura					
Desenvolve o gosto pela leitura					
Desenvolve a capacidade de análise, interpretação e compreensão da informação principal					
3.1. Outras hipóteses. Quais?					
4. Outras observações relativamente às práticas educativas desenvolvidas:					

Obrigada pela colaboração!

1. Não concordo totalmente
2. Não concordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

2- Protocolo do inquérito por questionário realizado à educadora

Dados do inquérito por questionário

Questão 1:	
A educadora respondeu sim.	
Questão 1.1:	
“A inclusão das famílias irá permitir a estas conhecer o trabalho desenvolvido e deste modo valorizá-lo mais. Também é importante para a criança pois sente-se acompanhada e aumenta a sua auto-estima.”	
Questão 2:	
De acordo com a escala de likert, com descritores de 1 a 5 (1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente), a educadora atribuiu os seguintes valores:	
Questão 2.1:	Escala de
No que se refere aos benefícios para a criança:	1 a 5
Vivencia um maior número de experiências enriquecedoras	5
Sente-se motivada para o processo educativo	5
Supera com maior facilidade as dificuldades encontradas	4
Perde a autonomia	1
Melhora a qualidade das aprendizagens	4
Questão 2.1.1:	
A educadora não referiu outros benefícios para a criança, quanto a este tipo de práticas educativas.	
Questão 2.2:	Escala de
No que concerne aos benefícios para o educador:	1 a 5
Conhece melhor as características individuais de cada criança	5
Facilita o desenvolvimento de competências na criança	4
Possibilita o desenvolvimento global da criança	4
Limita a criatividade da criança	1
Aproveita todos os recursos disponibilizados (diversos espaços da escola; a participação da família, de professores, de funcionários...)	5
Questão 2.2.1:	
A educadora não referiu outros benefícios para o educador, quanto a este tipo de práticas educativas.	

Questão 2.3:	Escala de 1 a 5
Relativamente aos benefícios para a família:	
Conhece as práticas educativas em que a criança está envolvida	5
Sente-se valorizada no jardim de infância	5
Participa em atividades organizadas pelo jardim de infância	5
Questão 2.3.1:	
A educadora não referiu outros benefícios para a família, quanto a este tipo de práticas educativas.	

Questão 3:	
De acordo com a escala de likert, com descritores de 1 a 5 (1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente), a educadora atribuiu os seguintes valores:	
	Escala de 1 a 5
Facilita a aprendizagem da leitura	5
Desenvolve o sentido crítico	5
Desenvolve a sensibilidade estética	5
Facilita a aprendizagem da escrita	5
Enriquece o vocabulário	5
Desenvolve o gosto pela leitura	5
Promove a criação de hábitos de leitura	5
Desenvolve a capacidade de análise, interpretação e compreensão da informação principal	5
Questão 3.1:	
A educadora não apresentou outras hipóteses.	

Questão 4:
(Não respondeu)

3- Inquérito por questionário realizado à família

No âmbito do meu Trabalho de Investigação (do qual já tem conhecimento), onde se pretende reconhecer o papel do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas, venho solicitar-lhe o preenchimento deste inquérito por questionário, tendo por base os seguintes objetivos:

**Avaliar o nível de importância do envolvimento da família nas práticas educativas;
Analisar o valor pedagógico do livro para promover o envolvimento da família nas práticas educativas.**

Assinale com um X as opções que considera corretas e justifique sempre que lhe é pedido.

1. Considera importante o envolvimento das famílias nas práticas educativas?

Sim		Não		1.1. Justifique:

Nota: Na questão anterior, deve ter em conta aspetos como:
qualidade das aprendizagens das crianças;
valorização/não valorização do papel das famílias.

2. Benefícios de práticas educativas que favoreçam o envolvimento da família nas práticas educativas.

	1	2	3	4	5
2.1. Para a criança:					
vivencia um maior número de experiências enriquecedoras					
sente-se motivada para o processo educativo					
supera com maior facilidade as dificuldades encontradas					
perde a autonomia					
melhora a qualidade das aprendizagens					
2.1.1. Outros:					
2.2. Para o educador:	1	2	3	4	5
conhece melhor as características individuais de cada criança					
facilita o desenvolvimento de competências na criança					
possibilita o desenvolvimento global da criança					
limita a criatividade da criança					

1. Não concordo totalmente
2. Não concordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas

aproveita todos os recursos disponibilizados (diversos espaços da escola; a participação da família, de professores, de funcionários...)					
2.2.1. Outros:					
2.3. Para a família:	1	2	3	4	5
conhece as práticas educativas em que o seu filho está envolvido					
sente-se valorizada na escola					
participa em atividades organizadas pela escola					
2.3.1. Outros:					

3. Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas?	1	2	3	4	5
Facilita a aprendizagem da leitura					
Desenvolve o sentido crítico					
Desenvolve a sensibilidade estética					
Facilita a aprendizagem da escrita					
Enriquece o vocabulário					
Promove a criação de hábitos de leitura					
Desenvolve o gosto pela leitura					
Desenvolve a capacidade de análise, interpretação e compreensão da informação principal					
3.1. Outras hipóteses. Quais?					

Obrigada pela colaboração!

1. Não concordo totalmente
2. Não concordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

4- Protocolo dos inquéritos por questionário realizados às famílias

Designação:

Inquérito por questionário (IQ)

Não respondeu (NR)

Dados dos inquéritos por questionário

Número de inquéritos por questionário aplicados: 5

Número de inquéritos por questionário em análise (respostas obtidas): 2

Questão 1:
Duas famílias responderam sim.
Nenhuma família respondeu não.
Questão 1.1:
<u>IQ 1:</u> “Acho importante porque é bom para as crianças sentirem o apoio das famílias em todas as etapas da sua vida, como também é importante para os pais acompanharem o novo ensino e assim em casa os poderem ajudar melhor.”
<u>IQ 2:</u> “Para ter mais conhecimento sobre o comportamento do aluno na escola.”

Questão 2:						
De acordo com a escala de likert, com descritores de 1 a 5 (1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente), as famílias responderam:						
Questão 2.1: No que se refere aos benefícios para a criança:	Número de respostas para os descritores:					
	NR	1	2	3	4	5
Vivencia um maior número de experiências enriquecedoras	-	-	1	-	-	1
Sente-se motivada para o processo educativo	-	-	1	-	-	1
Supera com maior facilidade as dificuldades encontradas	-	-	1	-	-	1
Perde a autonomia	1	-	1	-	-	-
Melhora a qualidade das aprendizagens	1	-	-	-	-	1

Questão 2.1.1:						
As duas famílias não referem outros benefícios para a criança, quanto a este tipo de práticas educativas.						
Questão 2.2: No que concerne aos benefícios para o educador:						Número de respostas para os descritores:
	NR	1	2	3	4	5
Conhece melhor as características individuais de cada criança	-	-	1	-	-	1
Facilita o desenvolvimento de competências na criança	-	-	-	1	-	1
Possibilita o desenvolvimento global da criança	-	1	-	-	-	1
Limita a criatividade da criança	1	1	-	-	-	-
Aproveita todos os recursos disponibilizados (diversos espaços da escola; a participação da família, de professores, de funcionários...)	-	-	-	-	-	2
Questão 2.1:						
As duas famílias não referem outros benefícios para o educador, quanto a este tipo de práticas educativas.						
Questão 2.3: Relativamente aos benefícios para a família:						Número de respostas para os descritores:
	NR	1	2	3	4	5
Conhece as práticas educativas em que a criança está envolvida	-	-	-	-	-	2
Sente-se valorizada no jardim de infância	-	-	-	-	-	2
Participa em atividades organizadas pelo jardim de infância	-	-	-	-	-	2
Questão 2.3.1:						
As famílias não referem outros benefícios para a família, quanto a este tipo de práticas educativas.						

Questão 3:						
De acordo com a escala de likert, com descritores de 1 a 5 (1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente), a educadora atribuiu os seguintes valores:						
	Número de respostas para os descritores:					
	NR	1	2	3	4	5

Facilita a aprendizagem da leitura	-	-	-	-		2
Desenvolve o sentido crítico	-	-	-	-	1	1
Desenvolve a sensibilidade estética	-	-	-	-	1	1
Facilita a aprendizagem da escrita	-	-	-	1	-	1
Enriquece o vocabulário	-	-	-	1	-	1
Desenvolve o gosto pela leitura	-	-	-	1	-	1
Promove a criação de hábitos de leitura	-	-	-	1	-	1
Desenvolve a capacidade de análise, interpretação e compreensão da informação principal	-	-	-	1	-	1
Questão 3.1:						
As duas famílias não apresentaram outras hipóteses.						

5- Apresentação dos dados referentes aos inquéritos por questionário realizados às famílias

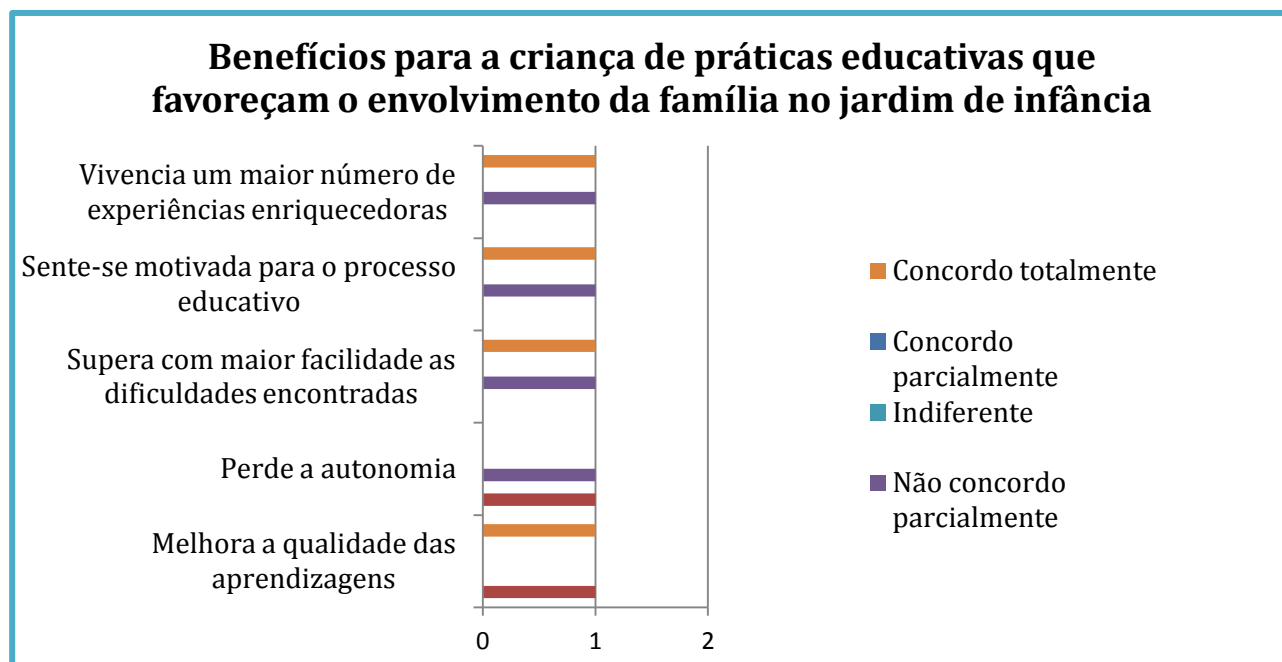


Gráfico - Perspetiva das famílias: benefícios para a criança

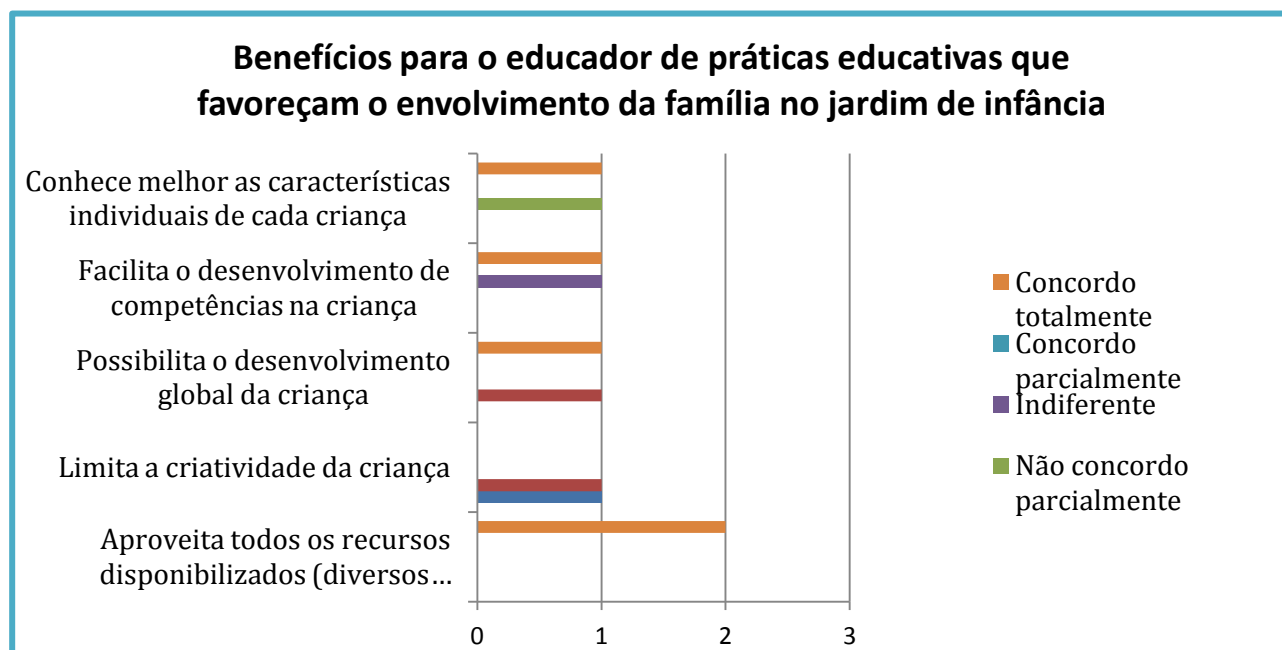


Gráfico - Perspetiva das famílias: benefícios para a educadora

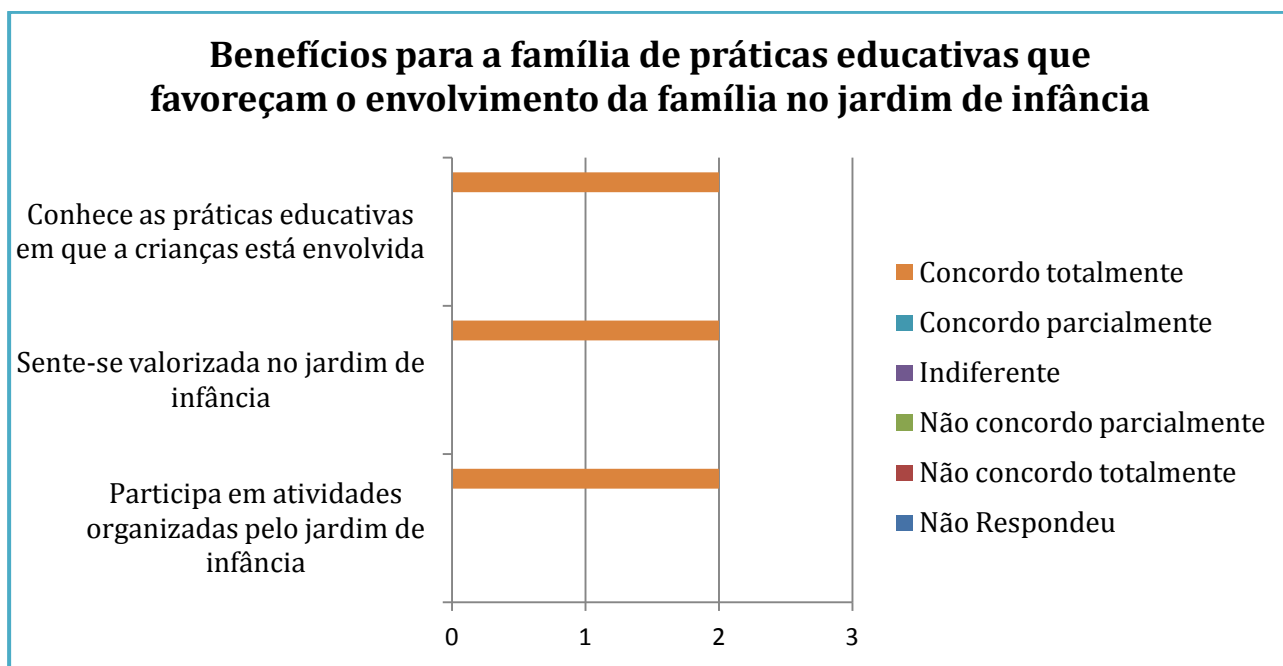


Gráfico - Perspetiva das famílias: os seus próprios benefícios

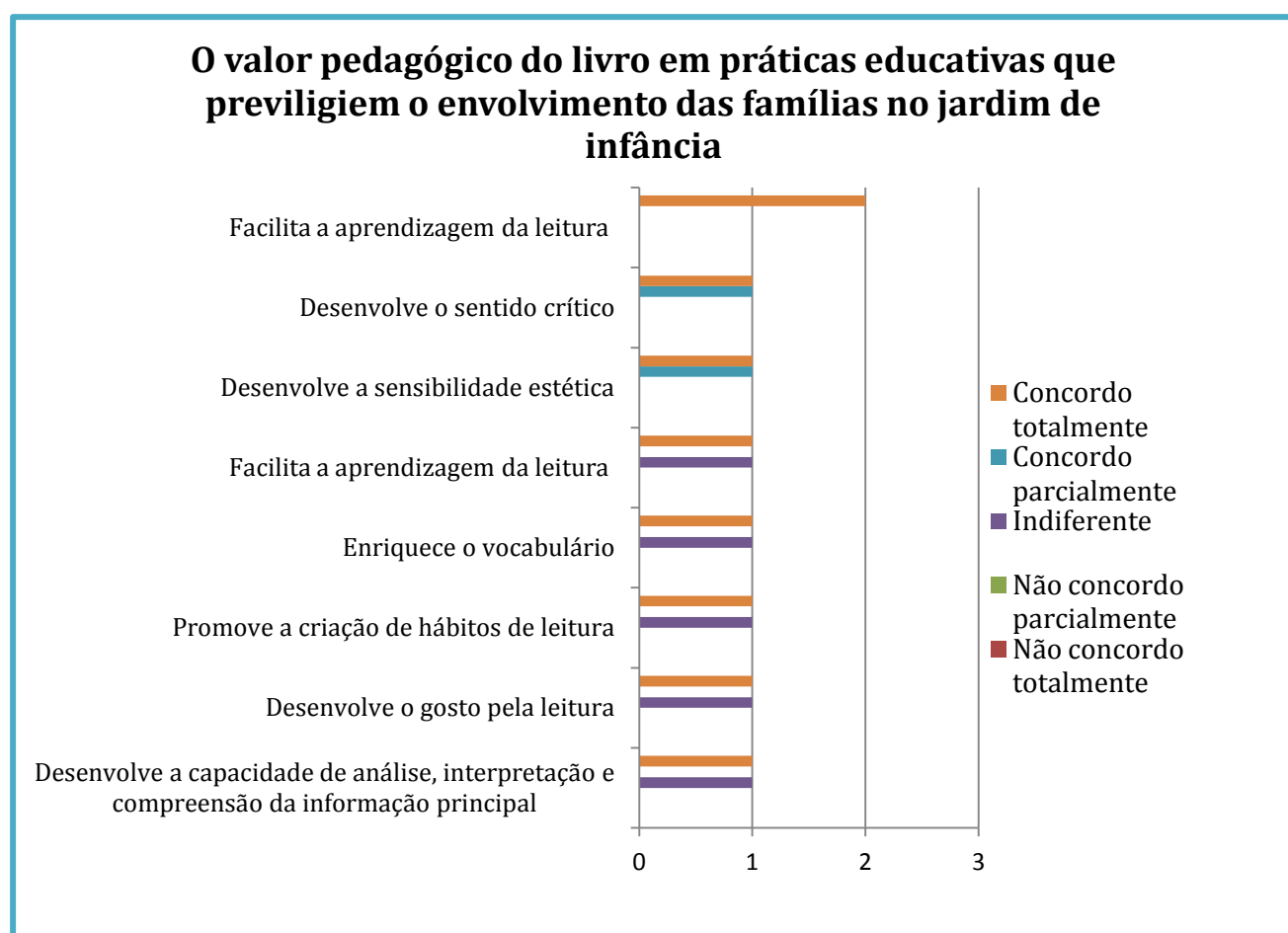


Gráfico - Perspetiva das famílias: “Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da Família nas práticas educativas”

ANEXO G - NOTAS DE CAMPO

1- Notas referentes aos percursos de ensino-aprendizagem

- Exploração da obra literária subjacente ao planeamento de experiências de aprendizagem da semana:

O envolvimento do pai no quotidiano educativo – antecipação do conteúdo, leitura e reconto da obra literária *O Ratinho Marinheiro* da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Maria João Lopes – despoletou entre as crianças entusiasmo, admiração e grande euforia.

Durante a elaboração do registo coletivo foi estimulada a autonomia da criança, assim como a sua autoestima e autoconfiança através do reforço positivo, sendo dadas pistas a algumas crianças para ultrapassarem o desafio.

- Visita ao Fundo do Mar:

Neste momento do planeamento, foi interessante observar a reação das crianças e ouvir as suas apreciações, quando referi: - “Hoje vamos conhecer o fundo do mar. Mas para isso vamos ter de nadar até lá.” Algumas crianças, inicialmente, demonstraram-se preocupadas referindo: - “Mas eu não sei nadar!”. Porém, a sua preocupação diluiu-se assim que compreenderam que se tratava de um jogo de *faz de conta*. Deste modo, em menos de um minuto, todos sabíamos nadar.

2- Notas referentes ao projeto “Saquinhas em Vai e Vem”

- Momento da Comunicação:

Como forma de informarmos as famílias sobre o desenvolvimento da investigação e de solicitarmos a sua participação neste projeto, enviámos a seguinte documentação:



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Caros Pais/Encarregados de Educação

Eu, Carla Cardoso, aluna do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

No âmbito do estágio que estou a realizar na sala do seu/sua filho/a, sob a Supervisão da Professora _____ e da Educadora Cooperante _____, pretendo desenvolver um projeto que tem como objetivo fomentar o gosto das crianças pela leitura privilegiando a estreita relação entre o Jardim de Infância e a família.

No âmbito do trabalho pedagógico a desenvolver com as crianças, solicito a vossa colaboração na realização de algumas atividades em conjunto com o seu filho em contexto familiar e em contexto de Jardim de Infância

Este projeto visa que cada criança leve para casa a “Saquinha Vai e Vem”, que contém um livro e uma proposta de atividade que deve ser realizada com um familiar. Uma outra atividade que seria interessante realizar, em contexto de Jardim de Infância, seria um familiar vir ler/ contar uma história ao grupo da sala 5.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Castelo Branco, 30 de maio de 2012

A Educadora Cooperante

A Professora Supervisora

A Aluna

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno(a) _____, colaboro ☐ não colaboro ☐
na realização das atividades propostas no âmbito do projeto da “Saquinha vai e vem”.
Na semana de 11 a 15 de Junho, estou disponível ☐ / não estou disponível ☐ para ir ler ou contar uma história ao Jardim de Infância, no dia _____, entre as ____ horas e as ____ horas.

Castelo Branco, ____ de maio de 2012

O(A) Encarregado(a) de Educação

Resposta à informação solicitada:
Seis famílias responderam.
As restantes dezasseis não responderam.

As famílias que responderam à informação solicitada indicam:

Colaboração no projeto “Saquinhas em Vai e Vem”	
Colaboro	3
Não colaboro	2
Não compreendeu a informação	1
Disponibilidade para ir ler ou contar uma história ao Jardim de Infância (no período de 11 a 15 de junho)	
Um dos encarregados de educação respondeu que estava disponível no dia 12, a partir das 14:00 h;	
Outro encarregado de educação respondeu que estava disponível no dia 5, a partir das 16:30 h., justificando da seguinte forma “peço desculpa, mas o meu horário de trabalho não me permite mais cedo”;	
Três encarregados de educação responderam “não estou disponível”.	

- Implementação do projeto:

As crianças perguntam constantemente:

- “Quando é que sou eu a levar a saquinha?”

- Quando as crianças são questionadas “Realizaste a atividade da saquinha?”, as respostas obtidas são as seguintes:

- “Sim.”
- “A mãe só leu.” / “O pai só leu o livro.”

Após a realização da atividade, uma criança refere:

- ✓ Livro *O Macaco do Rabo Cortado e outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, do autor António Torrado (Atividade 2):

Quem desenhou?

A criança (sexo masculino, 5 anos) e o pai.

O que a criança desenhou:

CR – “Eu fiz o macaco. – Demonstra-se zangada.”

APS – “O que é que desenhaste mais?”

CR – “Hum... Não me apeteceu desenhar.”

APS – “Porquê? Não gostaste da história?”

CR – “Gostei. Não tinha lápis de cor, então não desenhei.”

O que o pai desenhou:

CR – “O pai desenhou o macaco.”

APS – “Só desenhou o macaco?”

CR – “E isto!”

APS – “E isto o quê?”

CR – “E coisas do macaco.”

✓ Livro *A Árvore Generosa*, do autor Shel Silverstein (Atividade 1):

Como é que realizaste a atividade?

CR – “A mãe só dizia, não pode ser assim. E eu ria-me.” - criança relata o acontecimento com grande euforia.

APS – “Como ficou no final?”

CR – “Ficou o que eu disse, mas diferente.”

A criança refere que o texto tinha ficado com palavras diferentes, mas que gostou do produto final quando ouviu a mãe ler-lhe a história.

✓ Livro *O Lobo Procura Emprego*, do autor António Torrado (Atividade 1):

Quando a criança entra na sala de atividades, refere:

“CR- Carla, eu não acertei nada! – diz a criança após a entrega da saquinha.

APS- Claro que acertaste, explica-me como fizeste a atividade?

CR- Eu via a folha e dizia. E a minha mãe escrevia.”

(sexo masculino, 5 anos)

✓ Livro *A Árvore Generosa*, do autor Shel Silverstein (Atividade 2):

Quem desenhou?

A criança (sexo feminino, 5 anos) e o pai.

O que a criança desenhou:

CR - “Eu desenhei-me a mim feliz. Esta é a minha casa. E aqui a árvore.”

APS - “Porque é que desenhaste isso?”

CR - “Porque gostei da história.”

O que o pai desenhou:

CR - “O meu pai desenhou-se a ele e a mim. E ele está a ler a história desta árvore.” (indicando a árvore).

✓ Livro *Uma história de Dedos*, da autora Luísa Ducla Soares (Atividade 2):

Quem desenhou?

A criança (sexo feminino, 5 anos) e a mãe.

O que a criança desenhou:

CR - “Eu desenhei a mão e um bolo.”

APS - “Porque é que desenhaste isso?”

CR - “Porque eu acho o fura-bolos muito engraçado.”

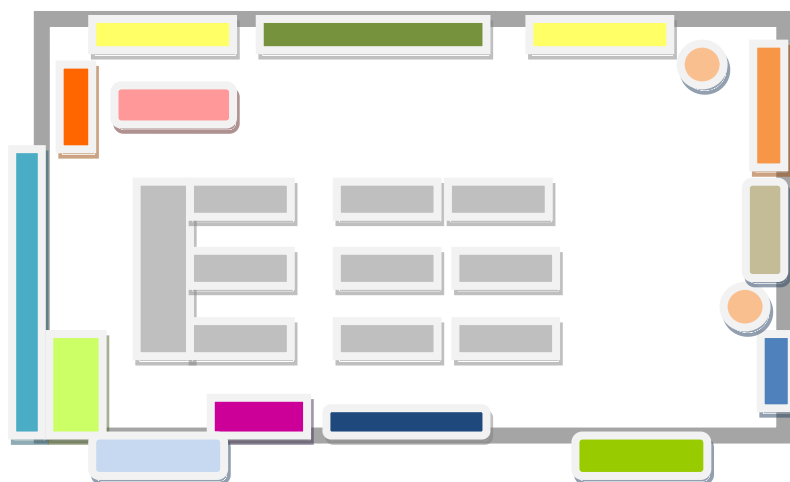
O que a mãe desenhou:

CR - “A mãe desenhou a mão. Este é o mindinho, este o seu vizinho, este o pai de todos, este é o fura-bolos e este é o mata piolhos. E as pessoas antigas diziam que este era o mínimo, este era o anelar, este era o médio, este era o indicador e este era o polegar que servia para medir.”

Nota: No Anexo H, são apenas apresentadas as notas de campo mencionadas neste relatório de investigação.

BLOCO II - 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ANEXO H - ESQUEMA DA PLANTA DA SALA DO 4.º A



Legenda:

Porta	Móvel do material	Computador	Caixotes do lixo
Janela	Lavatório	Quadro interativo	Espaço de arrumação do material
Quadro de ardósia	Área de acesso	Sala de arrumos	Mesa de apoio
Secretária da professora	Mesas de trabalho dos alunos	Expositores	

ANEXO I - ESCALA DA ELLCO: LIVROS E LEITURAS DE LIVROS (ADAPTAÇÃO)

Avaliação do ambiente promotor de hábitos de leitura com base os critérios de qualidade definidos pela ELLCO - <i>Early Language & Literacy Classroom Observation</i>			
Escala – Linguagem e Literacia			
Secção IV – Livros e leitura de livros (Cotação máxima: 5)			
Organização da área dos livros – Biblioteca	Evidências	Indicadores de qualidade	Cot.
	A área dos livros é distinta de outras áreas da escola. Está bem organizada de modo a permitir às crianças selecionar, ler e substituir os livros de forma autónoma e fácil, uma vez que os livros estão arrumados ao nível das crianças e existem bastantes livros dispostos de modo a que as crianças possam ver a sua capa.	A área dos livros é distinta de outras áreas da escola. Está bem organizada de modo a permitir às crianças selecionar, ler e substituir os livros de forma independente e fácil (isto é os livros estão arrumados ao nível das crianças e dispostos de modo a que as crianças possam ver a sua capa.)	5
	Esta área é confortável, ampla e organizada, possui uma grande luminosidade natural e convida as crianças a usá-la ao longo do dia.	A área dos livros é apelativa e confortável e convida as crianças a usá-la para leituras ao longo do dia.	5
	Os livros nessa área encontram-se em excelentes condições e a oferta é ampla face ao número de crianças da escola (1.º CEB). Existem vários exemplares do mesmo livro.	Os livros nessa área encontram-se em excelentes condições e a oferta é ampla face ao número de crianças da escola (1.º CEB).	5
	Existe oportunidade para as crianças acederem aos livros nesta área de forma livre e independente. As crianças são observadas a fazê-lo contínua e apropriadamente. As crianças podem fazê-lo por iniciativa própria ou no âmbito de projetos de desenvolvimento de hábitos de leitura (nos quais participam com bastante motivação).	Existe oportunidade para as crianças acederem aos livros nesta área de forma livre e independente. As crianças são observadas a fazê-lo contínua e apropriadamente.	5
	Média dos indicadores de qualidade:		5
Características dos livros – Biblioteca	Os livros são disponibilizados num conjunto de tópicos e assuntos adequados à faixa etária das crianças e à sua aprendizagem. Existe uma grande diversidade de tópico, estabelecendo uma estreita relação com as diversas áreas de conteúdo, com a formação pessoal e social (situações do quotidiano, saúde, higiene, postura, atitudes, sentimentos, relações pessoais, ...), com diversos contextos (escola, família, natureza, espaço urbano, espaço rural, ...) e com diversos campos do imaginário (princesas, dragões, aventuras, ...).	Os livros são disponibilizados num conjunto de tópicos e assuntos adequados a crianças pequenas e à sua aprendizagem. (Os tópicos podem incluir sentimentos e experiências pessoais (amizade e justiça) eventos da vida quotidiana, visitas ao médico, animais de estimação, escola) e relacionados com as áreas de conteúdo (ciência e estudos sociais).	5



	Na área destinada ao 1.º CEB é evidente a existência de uma grande variedade de níveis de dificuldade dos textos (desde os álbuns de imagens, legendados, iniciação à leitura, livros com pouco texto e com palavras simples, livros com textos um pouco mais extensos e com escrita com um grau crescente de complexidade) e dos tipos de elementos gráficos usados (isto é ilustrações, fotografias e cartoons), sendo que ambos parecem ser apropriados para a idade e níveis de capacidade das crianças do 1.º CEB.	É evidente a existência de uma grande variedade de níveis de dificuldade dos textos (desde os álbuns de imagens, legendados e iniciação à leitura) e dos tipos de elementos gráficos usados (isto é ilustrações, fotografias e cartoons), sendo que ambos parecem ser apropriados para a idade e níveis de capacidade das crianças do 1.º CEB.	5
	Existe evidência da disponibilidade de livros de múltiplos géneros (poesia, prosa) para o uso das crianças. Existe uma seleção de narrativas de ficção, poesia e/ou rima, não ficção e livros baseados em conceitos e conteúdos programáticos (dicionários, enciclopédias, gramáticas, tabuadas, livros informativos, literatura infantil com grande proximidade à realidade – datas festivas, cultura, história de Portugal...).	Existe evidência da disponibilidade de livros de múltiplos géneros (poesia, prosa) para o uso das crianças. Existe uma seleção de narrativas de ficção, poesia e/ou rima, não ficção e livros baseados em conceitos e conteúdos programáticos.	5
	As seleções incluem diversas representações de personagens e de estrutura familiar, incluindo pessoas de diferentes etnias, géneros, capacidades e nacionalidades. A diversidade reflete o que se encontra dentro da comunidade escolar de aula bem como no mundo.	As seleções incluem diversas representações de personagens e de estrutura familiar, incluindo pessoas de diferentes etnias, géneros, capacidades e nacionalidades. A diversidade reflete o que se encontra dentro da comunidade escolar de aula bem como no mundo.	5
	Média dos indicadores de qualidade:		5
Livros para aprendizagem – Biblioteca	Os livros são consistentemente usado pelas crianças de forma autónoma ou sem o acompanhamento dos professores, e pelos professores para fins significativos (relevantes), os quais podem incluir encorajamento, incentivar o desenvolvimento de hábitos de leitura, a resolução de problemas e desenvolver a imaginação.	Os livros são consistentemente usado pelas crianças de forma autónoma ou sem o acompanhamento dos professores, e pelos professores para fins significativos (relevantes), os quais podem incluir encorajamento, incentivar o desenvolvimento de hábitos de leitura, a resolução de problemas e desenvolver a imaginação.	5
	São dispostos estrategicamente, em áreas de interesse da escola livros bem selecionados de modo a promover o gosto pela leitura.	São dispostos estrategicamente, em áreas de interesse da escola livros bem selecionados de modo a promover o gosto pela leitura.	5
	Média dos indicadores de qualidade:		5

Livros para aprendizagem – Sala de aula	Os livros são consistentemente usados pelo professor para fins significativos (relevantes), os quais podem incluir encorajamento, incentivar o desenvolvimento de hábitos de leitura, a resolução de problemas e desenvolver a imaginação. As crianças podem manipular o livro de forma autónoma.	Os livros são consistentemente usados pelas crianças de forma autónoma com ou sem o acompanhamento dos professores, e pelos professores para fins significativos (relevantes), os quais podem incluir encorajamento, incentivar o desenvolvimento de hábitos de leitura, a resolução de problemas e desenvolver a imaginação.	4,5
	Para além do livro em estudo, não há evidência de livros na sala de aula. Contudo, os livros selecionados revelam uma boa adequação ao tema.	São dispostos estrategicamente, em áreas de interesse da sala, livros bem selecionados relativos aos tópicos correntes em estudo para uso pelas crianças.	2
	Média dos indicadores de qualidade:		3,25
Abordagens à leitura de livros – Sala de aula	Observa-se pelo menos a leitura de um livro completo no qual pequenos grupos ou todo o grupo de crianças são/é envolvido(s) na audição do livro e na discussão do mesmo. As crianças aparentam estar envolvidas na leitura e discussão do livro.	Observa-se pelo menos a leitura de um livro completo no qual pequenos grupos ou todo o grupo de crianças são/é envolvido(s) na audição do livro e na discussão do mesmo. As crianças aparentam estar envolvidas na leitura e discussão do livro.	5
	Para além dos momentos de leitura formal existe evidência que mostra que os professores e as crianças em outros momentos do dia e em diversos contextos na sala de aula.	Para além dos momentos formais de leitura existe evidência que os professores e alunos leem por prazer e que o uso de livros ocorre para além da sala de aula, já que eles são observados a ler juntos em diversos contextos.	4
	Os livros selecionado para serem lidos em voz alta aparentam ser escolhido cuidadosamente e numa grande variedade de assuntos que podem ser determinados pelos professores, contudo a flexibilidade e a resposta às ideias e sugestões das crianças pode ser um pouco menos evidente.	Os livros selecionado para serem lidos em voz alta aparentam ser escolhido cuidadosa, flexivelmente e numa grande variedade de assuntos que podem ser determinados pelos professores ou em resposta às ideias e sugestões das crianças.	4
	Média dos indicadores de qualidade:		4,33
Qualidade da leitura dos livros – sala de aula	O período observado e algumas evidências recolhidas durante a PS1.ºCEB, levaram-nos a constatar que se verifica uma preocupação com a qualidade da ilustração e do texto.	O livro selecionado tem níveis de dificuldade apropriados e inclui elevada qualidade do texto e conteúdos de interesse para crianças pequenas.	4,5
	É evidente o planeamento e preparação avançados (qualidade) na natureza de questões e comentários colocados pelos professores. As questões e comentários despertam consistentemente o interesse e compreensão das crianças. É encorajado o contributo das crianças	É evidente o planeamento e preparação avançados (qualidade) na natureza de questões e comentários colocados pelos professores. As questões e comentários despertam consistentemente o interesse e compreensão das crianças. É encorajado o contributo das crianças e	5

	e este é usado para construir a sua compreensão e as suas ideias sobre o livro.	este é usado para construir a sua compreensão e as suas ideias sobre o livro.	
	Os professores prestam atenção às características do texto e ideias durante a leitura do livro, para encorajar o envolvimento ativo das crianças com os conteúdos dos livros e para servir de suporte à sua compreensão. Durante o período de PS1.ºCEB, não foi observável uma ação educativa de exploração da ilustração dos livros. No entanto o trabalho de compreensão do texto é excelente.	Os professores prestam atenção às características do texto, imagens e ideias durante a leitura do livro, para encorajar o envolvimento ativo das crianças com os conteúdos dos livros e para servir de suporte à sua compreensão.	4,5
	A leitura dos professores é caracterizada por expressividade e fluência o que suporta a compreensão do livro, personagens e ou conteúdos pelas crianças.	A leitura dos professores é caracterizada por expressividade e fluência o que suporta a compreensão do livro, personagens e ou conteúdos pelas crianças.	4,5
Média dos indicadores de qualidade:			4,63
Média das subescalas			4,55

ANEXO J - PROJETO “SAQUINHAS EM VAI E VEM”

1- Projeto



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Logotipo do
agrupamento

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO

(Nome do Agrupamento)

ANO LETIVO 2012/2013

PROFESSORA COORDINANTE: (Nome)

PROFESSOR SUPERVISOR: (Nome)

Trabalho de Projeto:

"Saquinhas em Vai e Vem"

Proposta de Carla Cardoso

Projeto “Saquinhas em Vai e Vem”

2012/2013

Índice

Introdução.....	3
Enquadramento Teórico	4
Projeto “Saquinhas em Vai e Vem”	6
Objetivos:	6
Material:	7
Propostas de Atividades:	7
Bibliografia:	11
Anexo 1: Grelha de Registo dos Livros	12
Anexo 2: Ficha de Leitura	13
Anexo 3: Atividades enviadas nas Saquinhas em Vai e Vem	14
Atividade 1	14
Atividade 2	15
Atividade 3	16

2

Logotipo do
agrupamento



Introdução

O projeto “Saquinhas em Vai e Vem” enquadra-se no grande objetivo da Escola (xxxx) “Promover uma escola de todos, com todos e para todos”.

Este projeto pretende promover a relação escola/família e, simultaneamente, desenvolver hábitos de leitura em contexto familiar. Projeta, ainda, a realização de algumas atividades (criança/família) que visam o desenvolvimento de competências literárias e expressivas.

O projeto em questão, para além de privilegiar práticas educativas que valorizam o envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos, reconhece a importância da leitura para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança.

3

Logotipo do
agrupamento



Enquadramento Teórico

O projeto em questão baseia-se na iniciativa do *Plano Nacional de Leitura*, realçando a necessidade de desenvolver hábitos de leitura na população portuguesa. Esta entidade, de referência, salienta a importância da leitura no século XXI:

- “-Ler bem e depressa torna o estudo mais fácil e produtivo.
- Os bons leitores têm mais sucesso na escola.
- A leitura é uma das capacidades mais importantes do ser humano.
- A leitura é condição de autonomia e de sucesso na vida”.

Desta forma, compete às escolas o papel de formar leitores, devendo propor práticas de leitura em contexto educativo, sensibilizar as famílias para a sua importância e rentabilizar a sua participação como um contributo para o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Precisamente nesse sentido, Zabalza (1998) evidencia os benefícios da colaboração das famílias nas práticas educativas, defendendo que essa colaboração:

“(...) enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo descobertos aspetos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casa. Também os professores aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao verem como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas” (p.55).

Embora as crianças tenham possibilidade de escolha, as obras literárias colocadas à disposição da criança encontram-se validadas pelo *Plano Nacional de Leitura* e/ou pela *Casa da Leitura*. As entidades referidas, geralmente, têm apresentado uma seleção de livros criteriosa que indicia a qualidade estético-literária dos livros.

Logotipo do
agrupamento



Os livros, sobretudo os que se inserem no paradigma da Literatura Infantil, despertam a curiosidade das crianças, estimulam a sua criatividade e imaginação, desenvolvem o sentido crítico e reflexivo, possibilitam o desenvolvimento de inúmeras competências numa perspetiva globalizante e transmitem múltiplos conhecimentos e valores.

Botinno (2011) deste modo evidencia as potencialidades da Literatura Infantil:

“A Literatura Infantil tem o poder de instigar o imaginário, de encontrar novas ideias e soluções diante dos conflitos, oportunizando à criança uma visão mais ampla de tudo o que a cerca, transformando-a em um ser mais crítico, reflexivo e autónomo. Também a Literatura Infantil tem o poder de contribuir na construção de sentimentos e valores auxiliando na formação da criança como pessoa” (p. 108).

O espaço privilegiado para a realização do projeto é a biblioteca, de modo a promover a utilização deste espaço e a incentivar as práticas de leitura. Nesta sequência de ideias, o Programa de *Português do Ensino Básico* sublinha que “os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura” (ME, 2009, p.64).

5

Logotipo do
agrupamento



Projeto “Saquinhas em Vai e Vem”

A aprendizagem da Língua Portuguesa afirma-se como um elemento fulcral de todo o processo de aprendizagem. Desta forma, este projeto reconhece a importância da leitura nas suas diversas funcionalidades:

- Ler para aprender: revelando-se um contributo para melhorar a leitura, construir conhecimento e ampliar o vocabulário;
- Ler para apreciar textos variados: desenvolvendo competências a nível da formação estética e literária na descoberta de um património literário nacional e universal de qualidade estético-literária.

O *Programa de Português do Ensino Básico (2009)* visa diversificar as práticas de leitura ao propor momentos de leitura em contexto familiar, em que a criança/aluno lê para a sua família.

Por conseguinte, é proposta uma simples atividade que pretende desenvolver competências expressivas: escrita e oral, articuladas com a expressão artística.

Assim, este projeto pretende estimular e promover o desenvolvimento das diversas competências da Língua Portuguesa, uma vez que “(...) a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.” (ME, 2009, p.13).

Objetivos:

- ✓ Promover o desenvolvimento de hábitos de leitura;
- ✓ Estimular o desenvolvimento sistemático de competências inscritas na área da Língua Portuguesa;
- ✓ Observar o desenvolvimento de competências inscritas na área da Língua Portuguesa, mais propriamente no domínio da expressão oral e da expressão escrita, através de atividades transversais a diversas áreas de conteúdo;

Logotipo do
agrupamento



Projeto “Saquinhas em Vai e Vem”

2012/2013

- ✓ Valorizar o envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem.

Material:

→ “Saquinhas em Vai e Vem” - saquinha que facilita o transporte do material;

→ Livros indicados pelo *Plano Nacional de Leitura* e pela *Casa da Leitura*;

→ Atividade a realizar com a família (Anexo 3) - atividades que têm como base a área de conteúdo da Língua Portuguesa transversal com diversas formas de Expressão Artística.

→ Grelha de registo dos livros (Anexo 1) - instrumento regulador que facilita o controlo de saída e entrada de livros da biblioteca (espaço privilegiado para o desenvolvimento deste projeto).

→ Ficha de Leitura (Anexo 2) - Ficha preenchida após a leitura, onde o aluno apresenta apreciações críticas, orientadas, sobre a obra literária.

Propostas de Atividades:

<i>Atividade 1</i>	<i>Procedimentos de execução</i>
“Escolhe uma história/texto poético do livro, reúne a tua família e lê-lhes a história (ou o poema). Por fim, faz um desenho em metade da folha e pede à tua família que desenhe na outra metade da folha.” (Anexo 3 - Atividade 1)	1. Seleção do livro que contém a atividade: escolha e registo do livro escolhido; explicitação da atividade à criança; ida da <i>Saquinha em Vai e Vem</i> para casa. 2. Leitura do texto literário (caso a obra tenha mais do que um texto literário, a criança seleciona um dos textos) - a criança lê para a família; 3. Ilustração do texto literário em

Logotipo do
agrupamento



Projeto “Saquinhas em Vai e Vem”

2012/2013

	<p>conjunto com a família - a criança desenha em metade da folha A3 e a família desenha na outra metade;</p> <p>4.Preenchimento da “Ficha de Leitura”.</p> <p>5.Regresso da <i>Saquinha em Vai e Vem</i> à Escola: diálogo sobre a obra literária e sobre os trabalhos desenvolvidos.</p>
<i>Áreas de Conteúdo - Competência/Bloco</i>	<i>Descritores de desempenho / Objetivos específicos</i>
Língua Portuguesa - Leitura Expressão Plástica - Desenho: Desenho de Expressão Livre	<p>→ Ler em voz alta para diferentes públicos;</p> <p>→ Ilustrar o texto literário com a colaboração da família.</p>

8

<i>Atividade 2</i>	<i>Procedimentos de execução</i>
“Escolhe uma história/texto poético do livro, reúne a tua família e lê-lhes a história (ou poema). Por fim, utilizando materiais recicláveis, constrói um fantoche (que ilustre a história ou o poema) com a ajuda da tua família.” (Anexo 3-Atividade 2)	<p>1.Seleção do livro que contém a atividade: escolha e registo do livro escolhido; explicitação da atividade à criança; ida da <i>Saquinha em Vai e Vem</i> para casa.</p> <p>2.Leitura do texto literário (caso a obra tenha mais do que um texto literário, a criança seleciona um dos textos) - a criança lê para a família;</p> <p>3.Construção de um fantoche alusivo à obra literária - reutilizar materiais;</p> <p>4.Preenchimento da “Ficha de</p>

Logotipo do agrupamento



Projeto “Saquinhas em Vai e Vem”

2012/2013

	Leitura”. 5. Regresso da <i>Saquinha em Vai e Vem</i> à Escola: diálogo sobre a obra literária e sobre os trabalhos desenvolvidos; reconto da história.
<i>Áreas de Conteúdo - Competência/Bloco</i>	<i>Descritores de desempenho / Objetivos específicos</i>
Língua Portuguesa - Leitura; Expressão Oral; Expressão Plástica - Descoberta e Organização Progressiva de Volumes: Construções; Expressão Dramática - Jogo de Exploração: Objetos.	→ Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais; → Ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos; → Construir fantoches; → Utilizar fantoches.

9

<i>Atividade 3</i>	<i>Procedimentos de execução</i>
“Escolhe uma história/texto poético do livro, reúne a tua família e lê-lhes a história (ou o poema). Por fim, em conjunto com a tua família, escreve um texto poético (sobre a história ou à semelhança do poema lido) e ilustra-o utilizando aguarelas e lápis de cor.” (Anexo 3-Atividade 3)	1. Seleção do livro que contém a atividade: escolha e registo do livro escolhido; explicitação da atividade à criança; ida da <i>Saquinha em Vai e Vem</i> para casa. 2. Leitura do texto Literário (caso a obra literária tenha mais do que um texto literário, a criança seleciona um dos textos) - a criança lê para a família; 3. Textualização e ilustração de um texto poético em conjunto com a família;

Logotipo do agrupamento


LER⁺
 PLANO NACIONAL
 DE LEITURA


Projeto “Saquinhas em Vai e Vem”

2012/2013

	<p>4.Preenchimento da “Ficha de Leitura”.</p> <p>5.Regresso da Saquinha em <i>Vai em Vem</i> à Escola: diálogo sobre a Obra Literária e sobre os trabalhos desenvolvidos.</p>
<i>Áreas de Conteúdo - Competência/Bloco</i>	<i>Descritores de desempenho / Objetivos específicos</i>
<p>Língua Portuguesa - Leitura; Escrita;</p> <p>Expressão Plástica - Desenho:</p> <p>Desenho de Expressão Livre</p>	<p>→Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais;</p> <p>→Ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos;</p> <p>→Elaborar um texto poético em conjunto com a família;</p> <p>→Ilustrar o texto poético produzido com a colaboração da família.</p>

10

Logotipo do
agrupamento



Bibliografia:

Bottino, A. G. (2011). “A Literatura Infantil no Quotidiano da Creche.” In Araújo, R. C. & Oliveira W. (coord). “Leituras em Educação”. v.6. Vila Velha: Opção Editora.

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. DGIDC: Lisboa.

PLANO NACIONAL DE LEITURA (2007). *Projeto de Promoção de Leitura em Família*. Ministério da Educação. Recuperado a 26 de janeiro de 2013 de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/projectos.php?idTipoProjecto=16#>

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Logotipo do
agrupamento



Ficha de Registo dos Livros

[illegible]

12



Projeto "Saquinhas em Vai e Vem"

2012/2013

Anexo 2: Ficha de Leitura

Título do livro: _____

Autor: _____

Ilustrador: _____

13

Pinta a opção que consideras correta e justifica.

Eu não gostei do livro...

Eu gostei do livro...

Eu gostei muito do livro...

... porque _____

Coloca um x na opção que consideras correta.

O texto do livro tinha...

☐ ...palavras difíceis de ler.

☐ ...palavras difíceis de escrever.

☐ ...palavras fáceis de ler.

☐ ...palavras fáceis de escrever.

O livro tem uma ilustração...

☐ ...criativa.

☐ ...colorida.

☐ ...igual à da maior parte dos livros.

☐ ...diferente da maior parte dos livros.

Logotipo do
agrupamento



Anexo 3: Atividades enviadas nas Saquinhas em Vai e Vem

→Atividade 1

Saquinha em Vai e Vem

→Atividade:

Escolhe uma história do livro, reúne a tua família e lê-lhes a história. Por fim, faz um desenho em metade da folha e pede à tua família que desenhe na outra metade da folha.

O desenho que elaboraste deve regressar à escola, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de cinco dias.

Obrigada pela colaboração!

14

Saquinha em Vai e Vem

→Atividade:

Escolhe um texto poético do livro, reúne a tua família e lê-lhes o texto. Por fim, faz um desenho em metade da folha e pede à tua família que desenhe na outra metade da folha.

O desenho que elaboraste deve regressar à escola, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de cinco dias.

Obrigada pela colaboração!

Saquinha em Vai e Vem

→Atividade:

Reúne a tua família e lê-lhes a história. Por fim, faz um desenho em metade da folha e pede à tua família que desenhe na outra metade da folha.

O desenho que elaboraste deve regressar à escola, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de cinco dias.

Obrigada pela colaboração!

Logotipo do
agrupamento



→Atividade 2

Saquinha em Vai e Vem

→Atividade:

Escolhe uma história do livro, reúne a tua família e lê-lhes a história. Por fim, utilizando materiais recicláveis, constrói um fantoche (que ilustre o poema) com a ajuda da tua família.

O fantoche que elaboraste deve regressar à escola, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de cinco dias.

Obrigada pela colaboração!

15

Saquinha em Vai e Vem

→Atividade:

Escolhe um texto poético do livro, reúne a tua família e lê-lhes o texto. Por fim, utilizando materiais recicláveis, constrói um fantoche (que ilustre o poema) com a ajuda da tua família.

O fantoche que elaboraste deve regressar à escola, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de cinco dias.

Obrigada pela colaboração!

Saquinha em Vai e Vem

→Atividade:

Reúne a tua família e lê-lhes a história. Por fim, utilizando materiais recicláveis, constrói um fantoche (que ilustre o poema) com a ajuda da tua família.

O fantoche que elaboraste deve regressar à escola, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de cinco dias.

Obrigada pela colaboração!

Logotipo do
agrupamento



→Atividade 3

Saquinha em Vai e Vem

→Atividade:

Escolhe uma história do livro, reúne a tua família e lê-lhes a história. Por fim, em conjunto com a tua família, escreve um texto poético (sobre a história) e ilustra-o utilizando aguarelas e lápis de cor.

O trabalho que elaboraste deve regressar à escola, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de cinco dias.

Obrigada pela colaboração!

16

Saquinha em Vai e Vem

→Atividade:

Escolhe um texto poético do livro, reúne a tua família e lê-lhes o texto. Por fim, em conjunto com a tua família, escreve um texto poético (sobre o tema do poema) e ilustra-o utilizando aguarelas e lápis de cor.

O trabalho que elaboraste deve regressar à escola, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de cinco dias.

Obrigada pela colaboração!

Saquinha em Vai e Vem

→Atividade:

Reúne a tua família e lê-lhes a história. Por fim, em conjunto com a tua família, escreve um texto poético (sobre a história) e ilustra-o utilizando aguarelas e lápis de cor.

O trabalho que elaboraste deve regressar à escola, em conjunto com o material enviado na Saquinha em Vai e Vem, num prazo máximo de cinco dias.

Obrigada pela colaboração!

Logotipo do
agrupamento



2- Lista de livros

Seleção de Livros:

- *Abecedário Maluco* da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Joana Alves
- *Ynari – A menina das cinco tranças* do autor Ondjaki e da Ilustradora Danuta Wojciechowska
- *Tanto, Tanto!* do autor Trish Cooke e da ilustradora Helen Oxenbury
- *A Grande Fábrica de Palavras* da autora Agnés de Letrade e da ilustradora Valéria Docampo
- *A fada palavrinhas e o gigante das bibliotecas* da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Maria João Raimundo
- *De A a Z Portugal* da autora Catarina Florindo e da ilustradora Aurélie de Sousa
- *Livro das Datas* da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Maria João Lopes
- *200 Amigos (ou mais) para uma Vaca* da autora Alessia Garilli e do ilustrador Miguel Tanco
- *Árvore Generosa* do autor Shel Silverstein
- *Pequeno Livro da Desmatemática* do autor Manuel António Pina e do Ilustrador Pedro Proença
- *Canto dos Bichos* da autora Luísa Ducla Soares e da Ilustradora Maria João Lopes
- *Capuchinho Cinzento* da autora Matilde Rosa Araújo e do ilustrador André Letria
- *Histórias de Reis e Princesas* do autor António Torrado e do ilustrador Afonso Cruz
- *O Burro Buridan* da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Eunice Rosado
- *O Ratinho Marinheiro* da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Maria João Lopes
- *Jardim Curioso* do autor Peter Brown
- *A princesa da Chuva* da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Fátima Afonso
- *Caramba e Henrique* da autora Marie-Louise Gay
- *Guarda-Rios* do autor Eugénio Roda e da ilustradora Cristina Valadas
- *A Maior Flor do Mundo* do autor José Saramago e do ilustrador João Caetano
- *Era uma Vez um Rei Conquistador* do autor José Jorge Letria e do ilustrador Afonso Cruz
- *Os Ovos Misteriosos* da autora Luísa Ducla Soares e da ilustradora Manuela Bacelar

- *O Macaco do Rabo Cortado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas* do autor António Torrado e da ilustradora Maria João Lopes;
- *As Estações* da ilustradora Isla Mari

3- Ficha de registo dos livros

Projeto "Saquinhas em Vai e Vem"

2012/2013

Ficha de Registo dos Livros

Título do Livro	Nome do aluno	Data de requisição	Data de entrega
Ynari		22-02-2013	1-3-2013
Histórias de reis e príncipes		22-02-2013	1-3-2013
Conquistador Era uma vez um rei		22-02-2013	1-3-2013
De A a Z Portugal		22-02-2013	28-2-2013
O mágico do rabo cortado		22-02-2013	1-3-2013
Os seus mistérios		22-2-2013	1-3-2013
A princesa da chuva		22-2-2013	28-2-2013
Santo Santo		22-2-2013	1-3-2013
O capuchinho cinzento		22-2-2013	1-3-2013
Alfabetário Mágico		22-2-2013	28-2-2013
O ratinho maisinho		28-2-2013	8-3-2013
A grande fábrica de polares		28-2-2013	8/3/2013
A fada da chuva e o gigante		28-2-2013	8-3-2013
O Burro de Buridos		1-3-2013	8-3-2013
O jardim curioso		1-3-2013	
O Santo dos Peixes		1-3-2013	8-3-2013
Pequeno livro de Desmatemática		1-3-2013	8-3-2013
200 Amigos (ou mais) para 1 casa		1-3-2013	8-3-2013
A árvore generosa		1-3-2013	8-3-2013

4- Fichas de leitura

Projeto “Saquinhas em Vai e Vem”

2012/2013

Ficha de Leitura

Título do livro: O Patinho FeioAutor: Lúcia Dutra SoaresIlustrador: Maria João Lopes

Pinta a opção que consideras correta e justifica.

Eu não gostei do livro...

Eu gostei do livro...

Eu gostei muito do livro...

... porque era uma fábula
pequena mas com uma
importante lição e
de escrita

Coloca um x na opção que consideras correta.

O texto do livro tinha...



...palavras difíceis de ler.



...palavras difíceis de escrever.



...palavras fáceis de ler.



...palavras fáceis de escrever.

O livro tem uma ilustração...



...criativa.



...colorida.



...igual à da maior parte dos livros.



...diferente da maior parte dos livros.

Logotipo do
agrupamento

Projeto "Saquinhas em Vai e Vem"

2012/2013

Ficha de Leitura

Título do livro: A grande fábrica de palavrasAutor: Agnês de LencastreIlustrador: Valéria DacampoPinta a opção que consideras correta e justifica.

Eu não gostei do livro...

Eu gostei do livro...

Eu gostei muito do livro...

... porque tem uma história
bonita e ilustrações espeta-
culares.Coloca um x na opção que consideras correta.

O texto do livro tinha...

☐ ...palavras difíceis de ler.☐ ...palavras difíceis de escrever.☒ ...palavras fáceis de ler.☒ ...palavras fáceis de escrever.

O livro tem uma ilustração...

☒ ...criativa.☐ ...colorida.☐ ...igual à da maior parte dos livros.☒ ...diferente da maior parte dos livros.Logotipo do
agrupamento

Projeto "Saquinhas em Vai e Vem"

2012/2013

Ficha de Leitura

Título do livro: A princesa da chuvaAutor: Lúcia Dutra SoaresIlustrador: Estimmo AfonsoPinta a opção que consideras correta e justifica.

Eu não gostei do livro...

Eu gostei do livro...

Eu gostei muito do livro...

... porque gosto de histórias
de princesasColoca um x na opção que consideras correta.

O texto do livro tinha...

☒

...palavras difíceis de ler.

☐

...palavras difíceis de escrever.

☐

...palavras fáceis de ler.

☒

...palavras fáceis de escrever.

O livro tem uma ilustração...

☒

...criativa.

☒

...colorida.

☐

...igual à da maior parte dos livros.

☒

...diferente da maior parte dos livros.

Logotipo do
agrupamento



Projeto "Saquinhas em Vai e Vem"

2012/2013

Ficha de Leitura

Título do livro: Na bocaAutor: António TorradoIlustrador: Afonso CruzPinta a opção que consideras correta e justifica.☐ Eu não gostei do livro...☐ Eu gostei do livro...☒ Eu gostei muito do livro...... porque temos de comer de
tudo um poucoColoca um x na opção que consideras correta.

O texto do livro tinha...

☐

...palavras difíceis de ler.

☐

...palavras difíceis de escrever.

☒

...palavras fáceis de ler.

☒

...palavras fáceis de escrever.

O livro tem uma ilustração...

☐

...criativa.

☐

...colorida.

☐

...igual à da maior parte dos livros.

☒

...diferente da maior parte dos livros.

Logotipo do
agrupamento

Projeto "Saquinhas em Vai e Vem"

2012/2013

Ficha de Leitura

Título do livro: Alfabetário MalucoAutor: Luísa Dada SoaresIlustrador: Yvonne AlvesPinta a opção que consideras correta e justifica.

Eu não gostei do livro...

Eu gostei do livro...

Eu gostei muito do livro...

... porque o livro é muitoengraçado e maluco.Coloca um x na opção que consideras correta.

O texto do livro tinha...

☐ ...palavras difíceis de ler.☒ ...palavras difíceis de escrever.☒ ...palavras fáceis de ler.☐ ...palavras fáceis de escrever.

O livro tem uma ilustração...

☒ ...criativa.☐ ...colorida.☐ ...igual à da maior parte dos livros.☒ ...diferente da maior parte dos livros.Logotipo do
agrupamento



Projeto "Saquinhas em Vai e Vem"

2012/2013

Ficha de Leitura

Título do livro: Os seus mistériosAutor: Senza Paula SoaresIlustrador: Manuela BacelarPinta a opção que consideras correta e justifica.

Eu não gostei do livro...

Eu gostei do livro...

Eu gostei muito do livro...

... porque podemos ser todos diferentes
e todos iguais e amigos.Coloca um x na opção que consideras correta.

O texto do livro tinha...

☐ ...palavras difíceis de ler.☐ ...palavras difíceis de escrever.☒ ...palavras fáceis de ler.☒ ...palavras fáceis de escrever.

O livro tem uma ilustração...

☒ ...criativa.☒ ...colorida.☐ ...igual à da maior parte dos livros.☒ ...diferente da maior parte dos livros.Logotipo do
agrupamento

Projeto "Saquinhas em Vai e Vem"

2012/2013

Ficha de Leitura

Título do livro: Em uma vez um rei conquistadorAutor: João Jorge SabeiraIlustrador: Alfonso Cruz

Pinta a opção que consideras correta e justifica.

Eu não gostei do livro...

Eu gostei do livro...

Eu gostei muito do livro...

... porque gosto muito de his-
tórias de reis.

Coloca um x na opção que consideras correta.

O texto do livro tinha...

☒

...palavras difíceis de ler.

☐

...palavras difíceis de escrever.

☐

...palavras fáceis de ler.

☒

...palavras fáceis de escrever.

O livro tem uma ilustração...

☒

...criativa.

☒

...colorida.

☐

...igual à da maior parte dos livros.

☒

...diferente da maior parte dos livros.

Logotipo do
agrupamentotop LER⁺
PLANO NACIONAL
DE LEITURA

ANEXO K - PROJETO “A MAIOR FLOR DO MUNDO”

1- Projeto



Logotipo do agrupamento



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO

(Nome do agrupamento)

ANO LETIVO 2012/2013

PROFESSORA COOPERANTE: (Nome)

PROFESSOR SUPERVISOR: (Nome)

Ler com Cinearte

Trabalho de Projeto:

"A Maior Flor do Mundo"

baseado na obra de
José Saramago

Proposta de Carla Cardoso

Índice

Introdução	3
Trabalho de Projeto - Enquadramento Teórico	4
Trabalho de Projeto - Duas Práticas Educativas.....	7
1. O livro digital “A Maior Flor do Mundo” - Trabalho Coletivo.....	7
1.1. Conteúdos programáticos por áreas curriculares	9
2. Portefólio Individual “A Maior Flor do Mundo” - Trabalho Individual...	11
2.1. Conteúdos programáticos por áreas curriculares	13
Bibliografia.....	15
Anexo 1: Vídeo “A Flor Mais Grande do Mundo” de Juan Pablo Etcheverry, baseado na obra literária “A Maior Flor do Mundo” do autor José Saramago e do ilustrador João Caetano.....	16
Anexo 2: Carta de José Saramago	17
Anexo 3: Letra de uma canção.....	18
Anexo 4: Biografia	19
Anexo 5: Formatação da página onde vais ser inserido o conto	21
Anexo 6: Ilustração da história criada em conjunto com a família.....	22
Anexo 7: Comentário referente à obra de José Saramago.....	23

Logotipo do agrupamento



Introdução

O projeto “A Maior Flor do Mundo”, baseado na obra de José Saramago, enquadra-se num conjunto de práticas educativas integradas num percurso de ensino-aprendizagem significativo, sequenciado e coerente.

Este projeto centra-se nas práticas pedagógicas fundamentadas no valor educativo do trabalho de projeto em contexto de sala de aula, visando o desenvolvimento de duas práticas educativas: o Livro Digital “A Maior Flor do Mundo” - trabalho coletivo, que surge como resposta educativa ao projeto “Ler com Cinearte”; e o Portefólio Individual “A Maior Flor do Mundo” - trabalho individual.

O projeto em questão enquadra-se numa perspetiva sistémica e ecológica, uma vez que valoriza requisitos geradores de aprendizagens significativas, como a transversalidade das áreas de conteúdo, o aproveitamento dos recursos disponibilizados, o envolvimento das famílias nas práticas educativas e o trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos.

3

Logotipo do agrupamento



Trabalho de Projeto - Enquadramento Teórico

A pedagogia de projeto é uma mais-valia para os docentes, uma vez que incentiva e estimula os alunos para o processo de ensino-aprendizagem e facilita a articulação das diversas áreas de conteúdos, o que favorece a construção de conhecimento.

Assim, Almeida (2002) enfatiza:

“(…) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção” (p.58).

Para além de se revelar uma prática pedagógica promotora do desenvolvimento cognitivo, apresenta claros benefícios a nível pessoal e social, visto que favorece a interação grupal, estimula cooperação e a aceitação de diversos pontos de vista, aspetos fundamentais para a integração da criança na sociedade como um cidadão proficiente e crítico. Nesta sequência de ideias, Edwards (2005), citado por Vasconcelos (2012), refere a importância da interação grupal ao mencionar que:

“a agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objecto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objecto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em acção conjunta com o objecto. Oferece uma versão aumentada e desenvolvida do sentido de agência pessoal e, como capacidade, pode ser aprendida” (p.13).

Logotipo do agrupamento



Por conseguinte, realço a importância de diversificar as formas de participação do aluno: trabalho individual e coletivo. Desta forma, apresento duas práticas educativas, uma de cariz coletivo centrada na cooperação, elemento valioso na construção de conhecimento, bem como no desenvolvimento pessoal, e outra de cariz individual, possibilitando a participação ativa de todos os alunos.

Considero a atividade de cariz individual fundamental para que nenhum aluno sinta que o seu trabalho é desvalorizado, desenvolvendo um sentimento negativo face ao processo de aprendizagem. Revela-se também uma garantia de submeter todos os alunos ao mesmo conjunto de experiências, facilitando o desenvolvimento de competências.

Um outro aspeto valorizado neste projeto é o trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido com os diversos agentes educativos que se assume como um contributo precioso para o enriquecimento do trabalho de projeto (e das práticas educativas em geral), uma vez que consiste numa estratégia caracterizada por uma compilação de saberes, estratégias e experiências, em prol de um objetivo comum.

Dewey (2002), citado por Freitas (2003), enfatiza que:

“as necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de actividade comum e produtiva” (p.24-26).

Por último, ainda enquadrado numa perspetiva colaborativa, mas também cooperativa, saliento a importância da promoção de práticas educativas que visem o envolvimento das famílias, dada a importância desta cooperação para o desenvolvimento saudável e equilibrado dos educandos, pois tanto a família como a escola desempenham papéis cruciais na formação e educação das crianças. Desta forma, a ação educativa deve ser caracterizada por um conjunto de experiências articuladas, abrangentes e significativas com vista ao desenvolvimento global de todas as crianças.

Logotipo do agrupamento



Trabalho de Projeto - “A Maior Flor do Mundo - José Saramago”

2012/2013

Friend e Cook (1990), citados por Teixeira (2008), consideram que a relação escola/família deve basear-se, acima de tudo, num processo de colaboração que definem como “ (...) um estilo de interacção entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajado num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direcção a um objectivo comum” (p.169). Contudo, na minha perspetiva e de acordo com o pensamento de Marques (1993), esta relação é realmente efetivada quando o grau de envolvimento das famílias se enquadra numa perspetiva cooperativa, ou seja, quando a escola encara a família como um parceiro educativo.

6

Logotipo do agrupamento



Trabalho de Projeto - Duas Práticas Educativas

Em primeiro lugar, importa referir que ambas as práticas educativas têm por base a visualização do vídeo que se encontra em anexo (Anexo 1), sendo posteriormente lançado o seguinte desafio:

- Elaboração de uma história para o vídeo - trabalho colaborativo criança - família (Trabalho de casa - Pedido: Data de Entrega: 14 de janeiro).

7

1. O livro digital “A Maior Flor do Mundo” - Trabalho Coletivo

Como resposta ao desafio lançado pelo autor textual de A Maior Flor do Mundo “*Quem sabe um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lêes, mas muito mais bonita?...*”, esta prática coletiva visa desenvolver inúmeras competências, uma vez que é transversal a diversas áreas de conteúdo, nomeadamente a Língua Portuguesa, as Expressões Artísticas (Plástica e Musical) e as TIC¹. Assim, interligando os saberes de diversas áreas e favorecendo um clima de cooperação, é objetivo comum construir um livro digital.

Etapas do Projeto	Procedimentos de execução
1ª Etapa - Vídeo	1.1. Leitura da carta que contém um desafio lançado por José Saramago (Anexo 2) - leitura realizada por um aluno) - apresentação e explicitação do projeto; 1.2. Visualização do vídeo baseado na obra “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago.
2ª Etapa - Escrita criativa	2.1. Trabalho de casa a realizar durante o fim de semana: Em conjunto com a tua família, escreve uma história sobre o

¹ Tecnologias de Informação e Comunicação

Trabalho de Projeto - “A Maior Flor do Mundo - José Saramago”

2012/2013

	vídeo que acabámos de ver.
3.ª Etapa - Letra da canção	3.1. Redação da letra da canção - texto poético- respeitando as três componentes da escrita: planificação; textualização e revisão; 3.2. Correção individual; 3.3. Leitura do texto produzido à turma.
4.ª Etapa - seleção do conto com base no qual será desenvolvido o trabalho projeto	4.1. Leitura dos contos produzidos (em conjunto com a família) com base no vídeo; 4.2. Seleção democrática do conto que irá integrar o projeto - realização de votos.
5.ª Etapa - Ilustração	5.1. Ilustração das diversas páginas do livro - utilizando diversos materiais e técnicas. 5.2. Elaboração da capa Nota: Equipa coordenada pelo aluno João D.
6.ª Etapa - Produção musical	6.1. Produção de uma música de fundo - trabalho colaborativo com o professor de Expressão Musical - Professor Rui - e sob coordenação da aluna Beatriz F.
7.ª Etapa - Produção do livro digital	7.1. Apresentação em PowerPoint: compreensão das funcionalidades básicas do PowerPoint: Inserir imagens; Caixas de texto (Título, Corpo do texto, alterar tamanho, cor e tipo de letra...); alterar o fundo do dispositivo; personalizar a apresentação - efeitos de animação; inserir sons/músicas/vídeos. Trabalho colaborativo com o Professor Carlos.
8.ª Etapa - Apresentação à comunidade escolar	8.1. Apresentação do produto final à comunidade escolar, na data a definir.

8

Logotipo do agrupamento



1.1. Conteúdos programáticos por áreas curriculares

		Competências/ Blocos	Descritores de desempenho / Objetivos específicos	Conteúdos	Resultados esperados / Avaliação
Língua Portuguesa	ESCRITA		-Planificar o texto de acordo com objetivos definidos; -Redigir um texto (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e de coerência adequados); -Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento; -Cuidar da apresentação final dos textos.	-Planificação de textos; -Textualização; -Revisão de textos.	-Planifica o texto de acordo com objetivos definidos; -Redige um texto: de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e de coerência adequados; -Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento; -Cuida da apresentação final dos textos.
	LEITURA		-Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto.	-Leitura do texto produzido	-Lê corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto.

9

Logotipo do agrupamento



Trabalho de Projeto - “A Maior Flor do Mundo - José Saramago”

2012/2013

Expressão Plástica	<u>DESENHO</u>	-Ilustrar o conto, manifestando criatividade e imaginação.	-Ilustração	-Participa na ilustração do conto, manifestando criatividade e imaginação.
	<u>PINTURA</u>	-Explorar diversas técnicas de pintura.	-Técnicas de pintura	-Explora diversas técnicas de pintura.
	<u>RECORTE,</u> <u>COLAGEM,</u> <u>DOBRAGEM</u>	-Explorar as possibilidades de diferentes materiais e técnicas.	-Diversos materiais e técnicas	-Explora as possibilidades de diferentes materiais e técnicas.
Expressão Musical	<u>JOGO DE EXPLORAÇÃO:</u> VOZ; INSTRUMENTOS.	-Cantar a canção escrita pela turma; -Utilizar instrumentos musicais.	-Canção -Utilização de instrumentos	-Canta a canção escrita pela turma; -Utiliza instrumentos musicais, respeitando as orientações do professor.
	<u>EXPERIMENTAÇÃO,</u> <u>DESENVOLVIMENTO</u> <u>E CRIAÇÃO</u> <u>MUSICAL:</u> EXPRESSÃO E CRIAÇÃO MUSICAL	-Dialogar sobre produções próprias e do grupo. -Adaptar textos para canções; -Utilizar o gravador para registar produções próprias e do grupo.	-Criação musical	-Participa no diálogo sobre produções próprias e do grupo. -Adapta textos para canções; -Utiliza o gravador para registar produções próprias e do grupo.
TIC	<u>MANIPULAÇÃO DE PROGRAMAS</u>	-Utilizar as funcionalidades básicas do programa Microsoft Office: PowerPoint.	-Microsoft Office: PowerPoint	-Utiliza as funcionalidades básicas do programa Microsoft Office: PowerPoint.

10

Logotipo do agrupamento



2. Portefólio Individual “A Maior Flor do Mundo” - Trabalho Individual

O ponto 2 do projeto visa a elaboração de um portefólio que se organiza da seguinte forma:

- Biografia de José Saramago;
- A resposta ao desafio proposto pelo autor textual do livro “A Maior Flor do Mundo”: a Escrita do Conto;
- Ilustração do conto;
- Letra da canção;
- Comentário crítico sobre a obra literária do autor José Saramago e do ilustrador João Caetano.

Importa referir que os contos dos alunos serão integrados na “Maior Flor do Mundo” (elemento integrador da semana), onde cada conto estará escrito numa pétala.

Após a conclusão do projeto, a “Maior Flor do Mundo” será exposta na biblioteca, possibilitando que os contos escritos pelos alunos possam ser lidos pela comunidade escolar.

11

Etapas do Projeto	Procedimentos de execução
1ª Etapa - “Uma história, uma canção”	<p>1.1. Redação da letra da canção - texto poético - respeitando as três componentes da escrita: planificação; textualização e revisão - Folha de registo (Anexo 3);</p> <p>1.2. Correção individual;</p> <p>1.3. Leitura do texto produzido à turma.</p> <p>Nota: Etapa 3 da prática educativa coletiva.</p>
2ª Etapa - “Quem é José Saramago?”	<p>2.1. Redação da Biografia: completar a planificação; elaboração da biografia; e revisão - Folha de registo (Anexo 4);</p> <p>2.2. Correção individual.</p> <p>2.3. Leitura do trabalho realizado</p>

Logotipo do agrupamento



Trabalho de Projeto - "A Maior Flor do Mundo - José Saramago"

2012/2013

3ª Etapa - "Um livro, uma ilustração"	<p>3.1. Ilustração do conto utilizando diversos materiais e técnicas - possibilidade de escolha - Folha de registo (Anexo 5);</p> <p>3.2. Elaboração da capa - em conjunto com a família (Trabalho de casa - Entrega 21 de janeiro).</p>
4ª Etapa - "À descoberta da obra literária de José Saramago"	<p>4.1. Audição da leitura e visualização da ilustração (páginas dos livros projetadas) da obra literária "A Maior Flor do Mundo" de José Saramago.</p> <p>4.2. Repetição da visualização das páginas da obra literária: realçar a função da escrita e da ilustração.</p> <p>4.3. Debate de opiniões sobre a obra em estudo.</p> <p>4.4. Textualização de um comentário à obra literária "A Maior Flor do Mundo" - Folha de registo (Anexo 7).</p>
5ª Etapa - Integração do conto na "Maior Flor do Mundo"	6.1. Colagem da história (impressa), na pétala que irá integrar a maior flor do mundo.
6ª Etapa - Apresentação à comunidade escolar	7.2. Apresentação do produto final à comunidade escolar, na data a definir

12

Logotipo do agrupamento

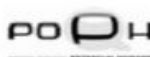


2.1. Conteúdos programáticos por áreas curriculares

		Competências/ Blocos	Descritores de desempenho / Objetivos específicos	Conteúdos	Resultados esperados / Avaliação
Língua Portuguesa	ESCRITA		-Planificar o texto de acordo com objetivos definidos; -Redigir um texto (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e de coerência adequados); -Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento; -Cuidar da apresentação final dos textos.	-Planificação de textos; -Textualização; -Revisão de textos.	-Planifica o texto de acordo com objetivos definidos; -Redige um texto (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e de coerência adequados); -Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento; -Cuida da apresentação final dos textos.

13

Logotipo do agrupamento



Trabalho de Projeto - “A Maior Flor do Mundo - José Saramago”

2012/2013

	<u>LEITURA</u>	-Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto; -Ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos; -Ler imagens, desenvolvendo progressivamente o sentido estético e o sentido crítico.	-Leitura do texto produzido -Leitura de imagens (ilustração)	-Lê corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto; -Apresenta o seu ponto de vista relativamente ao texto da obra literária; -Apresenta o seu ponto de vista relativamente a elementos da ilustração.
<u>Expressão Plástica</u>	<u>DESENHO</u>	-Ilustrar o conto, demonstrando criatividade e imaginação.	-Ilustração	-Participa na ilustração do conto, demonstrando criatividade e imaginação.
	<u>PINTURA</u>	-Explorar diversas técnicas de pintura.	-Técnicas de pintura	-Explora diversas técnicas de pintura.
	<u>RECORTE,</u> <u>COLAGEM,</u> <u>DOBRAGEM</u>	-Explorar as possibilidades de diferentes materiais e técnicas.	-Diversos materiais e técnicas	-Explora as possibilidades de diferentes materiais e técnicas.
<u>Expressão Musical</u>	<u>EXPERIMENTAÇÃO,</u> <u>DESENVOLVIMENTO</u> <u>E CRIAÇÃO</u> <u>MUSICAL:</u> <u>EXPRESSÃO E</u> <u>CRIAÇÃO MUSICAL</u>	-Adaptar textos para canções;	-Criação musical	-Adapta textos para canções;
<u>TIC</u>	<u>MANIPULAÇÃO DE</u> <u>PROGRAMAS</u>	-Utilizar as funcionalidades básicas do programa Microsoft Office: Microsoft Word.	-Microsoft Office: Microsoft Word	-Utiliza as funcionalidades básicas do programa Microsoft Office: Microsoft Word.

14

Logotipo do agrupamento



Bibliografia

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FARIA DE VASCONCELOS (2012/2013). "*Projeto Ler com Cinearte*". MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

Almeida, M. (2001). "*Como se trabalha com projetos*" (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Brasil: Ministério da Educação, nº 22, Recuperado a 6/01/2013 de http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto14.pdf

Marques, R. (1993). "Envolvimento dos Pais e Sucesso Educativo para Todos: o que se Passa em Portugal e nos Estados Unidos da América" in Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias: A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). "*Aprendizagem Cooperativa: Guias Práticos*." Porto: ASA.

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Teixeira, A. (2008). *UM NOVO OLHAR SOBRE A COLABORAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA - Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*. Recuperado a 06-01-2012 de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/143/PG-SUP-2008AnaTeixeira.pdf?sequence=2>.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Logotipo do agrupamento



Trabalho de Projeto - “A Maior Flor do Mundo - José Saramago”

2012/2013

Anexo 1: Vídeo “A Flor Mais Grande do Mundo” de Juan Pablo Etcheverry,
baseado na obra literária “A Maior Flor do Mundo” do autor José Saramago
e do ilustrador João Caetano

Acesso ao vídeo através do link:
<http://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>

16

Logotipo do agrupamento



Anexo 2: Carta de José Saramago

Azinhaga, 2010

Caros amigos!

Venho por este meio propor-vos um grande desafio! Em primeiro lugar, tenho um vídeo para vos mostrar. Vê o vídeo com a máxima atenção, pois será o ponto de partida para um grande projeto.

Este é o conto que eu vos queria contar. Tenho muita pena de não saber escrever histórias para crianças. Mas ao menos ficaram sabendo como a história seria, e poderão escrevê-la com palavras mais simples do que as minhas.

O que vos venho propor é a realização de um trabalho de projeto designado por “A Maior Flor do Mundo” que se desenvolverá nas seguintes etapas:

- 1ª Etapa: Visualiza o vídeo;
- 2ª Etapa: Escreve, em conjunto com a tua família, a história do vídeo que acabaste de ver;
- 3ª Etapa: Escreve a letra de uma música alusiva ao vídeo, através da elaboração de um texto poético;
- 4ª Etapa: Seleciona um dos textos;
- 5ª Etapa: Ilustra as páginas do livro (páginas e capa) de acordo com as orientações do coordenador responsável pela ilustração: João Dias.
- 6ª Etapa: Constrói uma música de fundo respeitando as orientações da coordenadora responsável pela Música (Beatriz Farias) e do professor Rui;
- 7ª Etapa: Junta o material produzido ao longo da semana e constrói um livro digital, cumpre as regras definidas pelo coordenador das Tecnologias de Informação e Comunicação (Dinis Luis) e do professor Carlos Matos;
- 8ª Etapa: O produto final deste projeto será apresentado à comunidade escolar.

Este projeto prevê ainda a realização de um “Portefólio Individual” que incluirá diversos desafios que irás encontrar ao longo da semana.

Espero muita dedicação e muito empenho da vossa parte para este desafio que vos estou a lançar.

Eternamente!...

José de Sousa Saramago

Logotipo do agrupamento



A letra de uma canção
para o conto de José Saramago

18



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Anexo 4: Biografia

Biografia de José Saramago

(retrato de José Saramago)

19

Logotipo do agrupamento



Trabalho de Projeto - “A Maior Flor do Mundo - José Saramago”

2012/2013

20

Logotipo do agrupamento



Anexo 5: Formatação da página onde vais ser inserido o conto

"As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena."

José Saramago

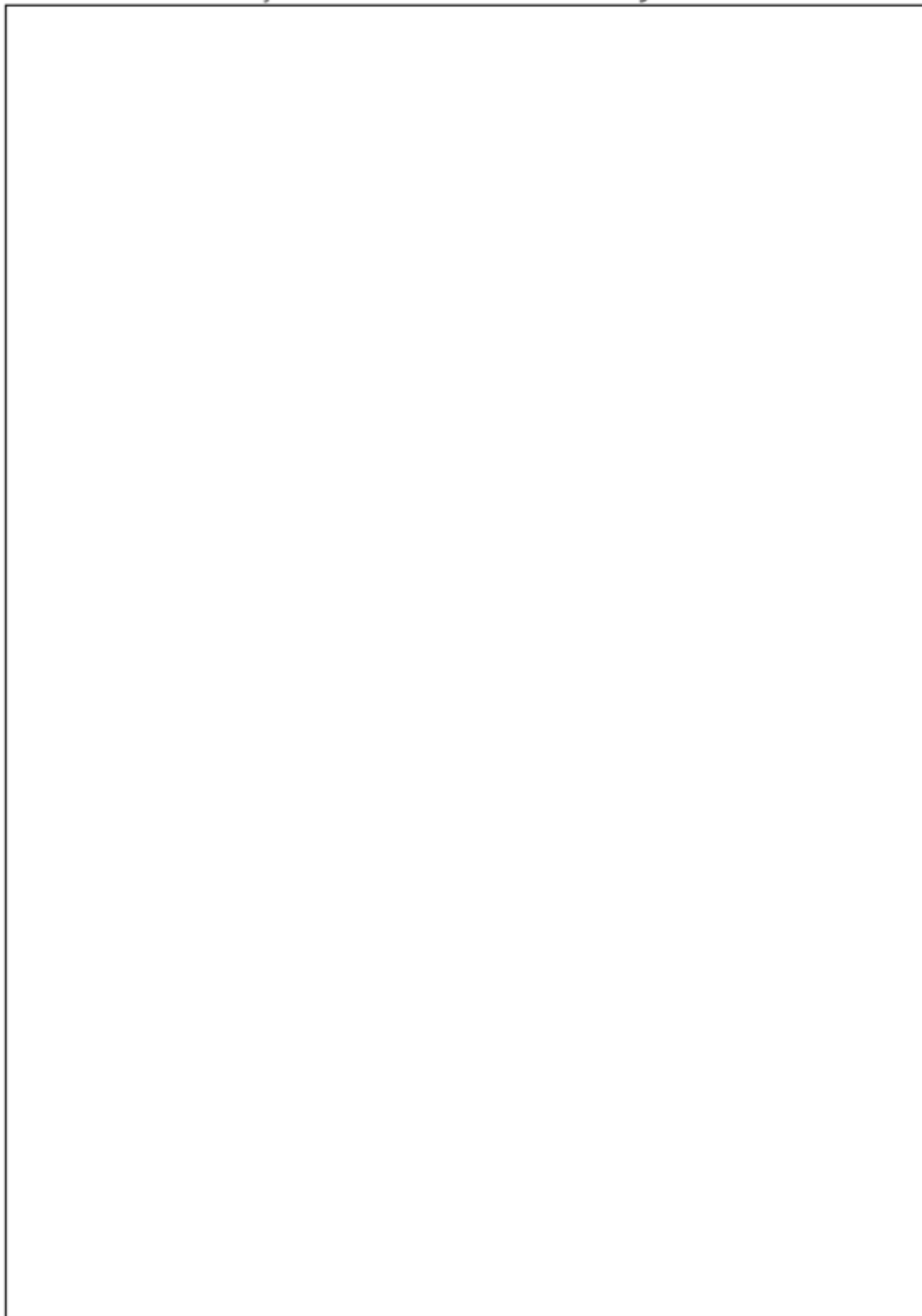
Autor _____

21

Trabalho de Projeto - “A Maior Flor do Mundo - José Saramago”

2012/2013

Anexo 6: Ilustração da história criada em conjunto com a família



22

Logotipo do agrupamento



Anexo 7: Comentário referente à obra de José Saramago

Comentário sobre a obra literária:



23

Logotipo do agrupamento



2- Unidade didática

2.1. Guião de Ação Didática

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FARIA DE VASCONCELOS

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA GUIÃO DE ATIVIDADES

Elementos de identificação

Professor(a) Cooperante:

Alunos de Prática Supervisionada: Carla Cardoso

Professor Supervisor:

Turma: 4º A

Unidade temática: “A Maior Flor do Mundo” *Semana de 15 a 17 de janeiro de 2013*

Seleção do conteúdo programático

Objetivos didáticos gerais

- Conhecer aspetos físicos de Portugal;
- Desenvolver o gosto pelo livro e pela leitura;
- Promover o desenvolvimento do sentido crítico, de competências comunicativas e literárias (leitura e escrita);
- Fomentar o desenvolvimento da compreensão, comunicação e raciocínio matemático;
- Despertar a imaginação e a criatividade recorrendo a diversas formas de expressão artística;

Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares

Estudo do Meio

Competências/ Tópicos/Blocos	Descritores de desempenho / Objetivos específicos	Conteúdos	Resultados esperados / Avaliação
	-Identificar os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Minho e Sado); Localizar no mapa de Portugal; Observar direta ou	Rios de Portugal	-Identifica os maiores rios de Portugal: Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Minho e Sado;

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

<u>À descoberta do ambiente natural</u>	indiretamente (fotografias, ilustrações, ...); -Identificar as maiores elevações (Pico, Serra da Estrela, Pico do Areeiro): Localizar no mapa de Portugal; Observar direta ou indiretamente (fotografias, ilustrações, ...).	Serras de Portugal	-Localiza no mapa os maiores rios de Portugal; -Identifica as maiores elevações de Portugal: Pico, Serra da Estrela, Pico do Areeiro; -Localiza no mapa as maiores elevações de Portugal.
Língua Portuguesa			
<i>Competências/ Tópicos/Blocos</i>	<i>Descritores de desempenho / Objetivos específicos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Resultados esperados / Avaliação</i>
Oralidade: → Escutar para aprender e construir conhecimento(s)	-Saber escutar; -Distinguir informação essencial de acessória; -Identificar ideias-chave de um texto ouvido; . Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.	Treino da escuta Informação essencial e acessória Ideia Principal Enriquecimento do vocabulário	- Respeita as regras de interação oral (sabe escutar); - Sintetiza a informação ouvida através da expressão oral ou da expressão escrita; -Identifica as ideias principais dos textos explorados; - Utiliza vocabulário alusivo à temática abordada na unidade didática.
→ Falar para aprender	-Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores: informar, explicar; formular perguntas.	Regras e papéis de interação social	- Respeita as regras de interação oral;
→ Participar em	- Participar em atividades de	Regras de	- Participa em atividades

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

situações de interação Oral	expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos: acrescentar informação pertinente; precisar ou resumir ideias.	interação oral	de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos: acrescentando informação pertinente; resumindo ideias.
Leitura: → Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)	-Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas;	Pesquisa e organização da informação	-Utiliza técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinha e/ou toma nota;
→ Ler para apreciar textos variados	-Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, diversos tipos de texto: narrativo, expositivo e poético; -Motivar para a leitura- ler excertos de obras de literatura para a infância; ouvir ler obras de literatura infantil; -Identificar estratégias usadas pelo autor e pelo ilustrador para construir sentido.	Leitura orientada Motivação para a leitura Texto e ilustração: sentido crítico e sensibilidade	-Descodifica palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra; -Lê corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente; -Demonstra motivação na escolha de livros (Projeto Leitura Recreativa) e na leitura de novos textos; -Apresenta críticas (oralmente e por escrito) relativamente ao texto e

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

		estética	ilustração de uma obra literária.
Escrita: →Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))	-Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar e transmitir informação; - Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto; -Planificar textos de acordo com o objetivo; - Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos; -Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: identificar erros; reescrever o texto; -Cuidar da apresentação final dos textos;	Seleção e organização da informação Enriquecimento do vocabulário Planificação de texto Textualização Coesão e coerência Revisão de textos	-Regista ideias relacionadas com o tema abordados na unidade didática organizando-as e hierarquizando-as: tabelas síntese, planificação de textos e redação de textos sintéticos; - Usa vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto; -Planifica textos de acordo com o objetivo; -Escreve textos com coesão, coerência e correção linguística; -Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: corrige erros e reescreve o texto; -Cuida da apresentação final dos textos.
Gramática: →Plano Morfológico	-Identificar determinantes possessivos: pessoa; número; género;	-Determinantes possessivos	-Identifica determinantes possessivos- classificando-os quanto à pessoa, número e género;

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

	-Aplicar regras de ortografia.	- Ortografia: -zinho / -sinho	-Identifica a diferença entre um determinante possessivo e um pronome possessivo; -Aplica a regra de ortografia: -zinho / -sinho.
Matemática			
<i>Competências/ Tópicos/Blocos</i>	<i>Descritores de desempenho / Objetivos específicos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Resultados esperados / Avaliação</i>
Números e Operações: →Números racionais não negativos	- Representar números decimais na reta numérica; - Adicionar e subtrair números decimais: estratégias de cálculo e estimativas.	Números decimais: representação na reta numérica; adição e subtração	-Representa números decimais na reta numérica; -Adiciona números decimais: estratégias de cálculo e estimativas; -Subtrai números decimais: estratégias de cálculo e estimativas.
Expressões - Expressão Plástica			
<i>Competências/ Tópicos/Blocos</i>	<i>Descritores de desempenho / Objetivos específicos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Resultados esperados / Avaliação</i>
→ Desenho	-Ilustrar o conto, manifestando criatividade e imaginação.	Ilustração	-Participa na ilustração do conto, manifestando criatividade e imaginação.
→ Pintura	-Explorar diversas técnicas de pintura.	Técnicas de pintura	-Explora diversas técnicas de pintura.
→ Recorte, Colagem, Dobragem	-Explorar as possibilidades de diferentes materiais e técnicas.	Diversos materiais e técnicas	-Explora as possibilidades de diferentes materiais e técnicas.

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico


2013

Expressões - Expressão Musical			
<i>Competências/ Tópicos/Blocos</i>	<i>Descritores de desempenho / Objetivos específicos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Resultados esperados / Avaliação</i>
<u>Jogo de exploração:</u> → Voz → Instrumentos	-Cantar a canção escrita pela turma; -Utilizar instrumentos musicais.	Canção Utilização de instrumentos	-Canta a canção escrita pela turma; -Utiliza instrumentos musicais, respeitando as orientações do professor.
<u>Experimentação, desenvolvimento e criação musical:</u> → Expressão e criação musical	-Dialogar sobre produções próprias e do grupo; -Adaptar textos para canções; -Utilizar o gravador para registar produções próprias e do grupo.	Criação musical	-Participa no diálogo sobre produções próprias e do grupo; -Adapta textos para canções; -Ouve o registo áudio produções próprias e do grupo.
Expressões - Expressão Dramática			
<i>Competências/ Tópicos/Blocos</i>	<i>Descritores de desempenho / Objetivos específicos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Resultados esperados / Avaliação</i>
<u>Jogos Dramáticos</u> → Linguagem verbal	- Participar em jogos dramáticos.	Interpretar papéis	-Participa em jogos dramáticos: expressa-se verbalmente relativamente às características e aos sentimentos transmitidos por uma flor (tendo como base um poema de Manuel António Pina).
Tecnologia da Informação e da Comunicação			
<i>Competências/ Tópicos/Blocos</i>	<i>Descritores de desempenho / Objetivos específicos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Resultados esperados / Avaliação</i>
Manipulação de programas	-Utilizar as funcionalidades básicas do programa Microsoft Office: PowerPoint.	-Microsoft Office: PowerPoint	-Utiliza as funcionalidades básicas do programa Microsoft

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

			Office: PowerPoint - Caixas de texto (Título, Corpo do texto, alterar tamanho, cor e tipo de letra...); insere imagens/sons/músicas/ví deos; Personaliza a apresentação - efeitos de animação.
Trabalho de projeto / Clubes			
<i>Clube/ Projeto</i>	<i>Objetivos didáticos</i>	<i>Áreas Curriculares de relação</i>	
"Ler com Cinearte"	Pretende desenvolver competências transversais a diversas áreas de conteúdo tendo por base obras literárias de referência, aliando o conhecimento às competências do <i>saber ser, saber estar e saber fazer</i> , de modo a desenvolver uma postura crítica, proficiente e ativa do educando na sociedade.	Área de Projeto: tendo como base a Língua Portuguesa promovendo a transversalidade com as Tecnologias de Informação e Comunicação e as expressões- Musical/Dramática/ Plástica.	
"Matemática com Arte"	Pretende introduzir uma componente artística na aprendizagem da matemática, possibilitando a aprendizagem de conteúdos matemáticos de uma forma mais prática e motivadora.	Área da Matemática	
"Leitura recreativa"	Pretende fomentar o gosto pela leitura e escrita, desenvolver a expressão oral e escrita, promover atitudes de sociabilidade e respeito.	Área da Língua Portuguesa e Formação Cívica	

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira 15/01/2013	<i>Responsáveis pela execução: Carla Cardoso</i>
<p>Tema integrador: À descoberta do ambiente natural</p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: rio; nascente; leito; foz; margem; afluente; serras; altitude; décima; centésima; milésima; pavimentação; diminutivo; determinante; pronome.</p> <p>Elemento integrador: “A Maior Flor do Mundo”</p> 	<p>Recursos: “A Maior Flor do Mundo”; Guião de Aprendizagem; Apresentação em PowerPoint “À descoberta dos números decimais”; Apresentação em PowerPoint Poema “Nobel” da autora Catarina Florindo e da ilustradora Aurélie de Sousa; Recursos Audiovisuais; Recorte do Jornal “José Saramago”; “Carta de José Saramago”; Apresentação em PowerPoint “Os Principais Rios de Portugal”.</p>
<p>SUMÁRIO:</p> <p>Introdução ao novo conteúdo “representação de números decimais na reta numérica” através da exploração do elemento integrador, de uma apresentação em PowerPoint e do manual. Realização e correção de exercícios de aplicação. Resolução de operações matemáticas com números decimais, correção e apresentação de diversas estratégias de cálculo - Comunicação matemática.</p> <p>Leitura do poema “Nobel” retirado do livro “De A a Z Portugal”, texto de Catarina Florindo e da</p>	

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

ilustração de Aurélie de Sousa- leitura silenciosa; leitura exemplificativa; leitura em voz alta. Visualização de uma notícia - Síntese dos factos históricos da vida de José Saramago - e leitura de um recorte de Jornal. Síntese da informação através da redação da biografia de José Saramago, respeitando as diversas fases da redação (planificação, textualização e revisão). Ilustração da biografia através da elaboração do retrato de José Saramago.

Introdução ao novo conteúdo de Estudo do Meio “Os rios de Portugal”: reconhecimento da importância dos rios; observação de fotografias em formato digital e localização dos rios no mapa de Portugal. Realização de exercícios de aplicação dos conhecimentos e respetiva correção.

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:**Guião de Aprendizagem****Designação da atividade:**

Trabalho de Projeto “A Maior Flor do Mundo - José Saramago”

0. “A Maior Flor do Mundo”**Atividade 1: “As pétalas e os números decimais”**

Resolve as operações com números decimais, sem utilizares os algoritmos. Regista a forma como pensaste no caderno diário.

- a) $1,5 + 2,8 =$
- b) $2,7 + 24,3 =$
- c) $3,7 - 1,9 =$
- d) $6,2 \times 4 =$
- e) $0,5 : 2 =$

Procedimentos de execução:

Nota: A 1ª, a 2ª e 3ª etapa foram realizadas previamente de modo a possibilitar o desenvolvimento do projeto; Relativamente à 6ª etapa, realiza-se em horário de componente não letiva, devido à compatibilidade de horário com o professor de Expressão Musical. O Projeto encontra-se anexado - Anexo K, ponto 1 - sempre que é mencionada uma etapa do Projeto os Alunos recorrem à carta enviada por José Saramago (Anexo 2 do projeto);

0.1. Motivação Inicial - Apresentação do elemento integrador: motivando a turma para a descoberta dos seus desafios;
0.2. Entrega do guião de aprendizagem: a) cada aluno tem o seu guião individual de registo - as diversas atividades do guião são apresentadas pelo escaravelho - do vídeo “A Maior Flor do Mundo” baseado na obra literária de José Saramago - através de balões de fala que serão lidos pelos alunos, em voz alta; todos os alunos vão ter oportunidade de ler ao longo da semana.

1. Compreensão e registo do novo conteúdo “números decimais na reta numérica” introduzido as pétalas pequenas da flor (circulo dividido em dez partes iguais):

a) manipulação das pétalas - representação de números decimais:


b) Compreensão da representação de números decimais - décima, centésima, milésima - Recurso à uma apresentação em PowerPoint e ao manual de Matemática (p.89);

c) Resolução de exercícios do manual escolar (Matemática, p.

	<p>89);</p> <p>c) Correção coletiva recorrendo à Expressão Oral, posteriormente individual.</p> <p>d) Resolução de operações com números decimais.</p> <p>e) Correção (registo no quadro; comunicação do raciocínio matemático) e comparação com as estratégias de resolução apresentadas no manual.</p>
<p>Atividade 2: “O Nobel da Literatura”</p>	<p>2. O núcleo da “Maior Flor do Mundo” traz um poema:</p> <p>a) Antecipação do conteúdo do poema através do título e da ilustração;</p> <p>b) Leitura do poema “Nobel” retirado do livro “De A a Z Portugal”, texto de Catarina Florindo e ilustração de Aurélie de Sousa- leitura silenciosa; leitura exemplificativa; leitura em voz alta;</p> <p>c) Registo do significado da palavra nobel;</p> <p>d) Redação da biografia de José Saramago com base no poema e no texto informativo (artigo de um jornal) disponibilizado - seleção da informação mais importante, planificação, textualização e revisão.</p> <p>e) Correção individual;</p> <p>f) Reescrita da biografia.</p> <p>g) Retrato de José Saramago</p> <p>h) Apresentação das histórias referente ao vídeo “A Maior Flor do Mundo” da autoria de cada aluno em conjunto com a sua família: leitura em voz alta; 4ª fase do projeto (anexo 8- “Carta de José Saramago”): Seleção da história.</p>
<p>Atividade 3: “José Saramago e A Maior Flor do Mundo”</p> <p>Preenche a legenda.</p>	<p>3. Abordagem ao novo conteúdo - “Os principais rios de Portugal” - através das pétalas grandes da flor e da mensagem do conto em estudo:</p> <p>a) Antecipação dos conhecimentos prévios;</p> <p>c) Definição de conceito: rio, nascente, leito, foz, margem e afluente;</p> <p>b) Leitura e compreensão da informação contida no manual escolar de Estudo do Meio;</p> <p>c) Localização dos rios no mapa de Portugal;</p> <p>d) Exercícios de aplicação dos conhecimentos;</p> <p>e) Correção coletiva e registo no quadro.</p>

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

4. Autoavaliação		4. Preenchimento da tabela de autoavaliação
Quarta-Feira 16/01/2013	Responsável pela execução: Carla Cardoso	
<p>Tema integrador: À descoberta do ambiente natural</p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: rio; nascente; leito; foz, margem; afluente; serras; altitude; décima; centésima; milésima; pavimentação; diminutivo; determinante; pronome.</p> <p>Elemento integrador: “A Maior Flor do Mundo”</p> 		<p>Recursos: “O Castelo da Sabedoria”; Guião de Aprendizagem; Projeção do “Livro- A Maior Flor do Mundo de José Saramago”; Livro “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago; “Pavimentação”; Apresentação em PowerPoint: Serras de Portugal; Recursos Audiovisuais; Manuais Escolares; Material básico.</p>
<p>SUMÁRIO</p> <p>Exploração da obra literária (texto e ilustração) “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago, de modo a simplificar a sua compreensão: audição da leitura realizada pela professora, simultaneamente projetada; Diálogo sobre o texto e a ilustração; Textualização de um comentário escrito.</p> <p>Pavimentação de um excerto da obra literária anteriormente explorada: através do qual será explorada a regra de ortografia: “-zinho/ -sinho”. Execução e correção de exercícios de aplicação.</p>		

Definição do conceito de pavimentação, bem com compreensão do conceito. Realização de exercícios de aplicação de conhecimentos. Realização de pavimentações com pentaminós.

Introdução ao novo conteúdo da área de Estudo do Meio “Serras de Portugal”: observação de fotografias digitais; Localização das serras no mapa. Realização de exercícios de aplicação do manual escolar.

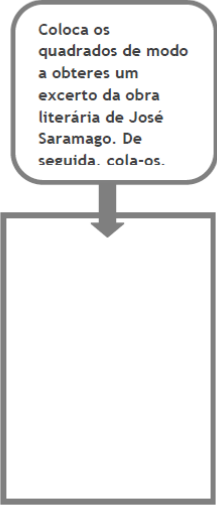
Início da 5ª Etapa do Trabalho de Projeto “A Maior Flor do Mundo - José Saramago” - articulação com o Projeto “Ler com Cinearte”.

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:

Guião de Aprendizagem	
Designação da atividade:	Procedimentos de execução:
0. Início da aula	0.1. Entrega do guião de aprendizagem: a) cada aluno tem o seu guião individual de registo - as diversas atividades do guião são apresentadas pelo Escravelho do vídeo em estudo (através de balões de fala que serão lidos pelos alunos, em voz alta; todos os alunos vão ter oportunidade de ler ao longo da semana); 0.2. Sistematização oral dos novos conteúdos abordados no dia anterior - registo da informação no quadro (professora).
Atividade 1: “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago	1. Conhecimento da obra literária de José Saramago “A Maior Flor do Mundo”: a) Audição da história e simultânea visualização da obra literária (através da sua projeção); b) Repetição da visualização da obra literária, compreensão e apresentação oral do ponto de vista, de cada aluno, relativamente à ilustração e texto do livro - funcionalidade do texto e da ilustração na literatura infantil; c) Textualização de um comentário referente à obra em estudo (cuidado com a apresentação final do texto); d) Correção individual.
Atividade 2: “ Riozinho ou riosinho?”	2. Pavimentação de um excerto do livro de José Saramago; revisão oral, tendo como recurso um quadrado da pavimentação, dos conteúdos programáticos - reflexão; rotação; translação; reflexão deslizante:
<div> <div> montanha: ____ rio: ____ flor: ____ chão: ____ </div> <div> Exemplo: grão → grãozinho Regra: -zinho/a, se a palavra não tem _____. </div> </div>	a) Leitura silenciosa do texto; b) Abordagem ao novo conteúdo “-zinho/-sinho” através da realização de exercícios;

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

<p>Atividade 3: “Pavimentação”</p>  <p>Coloca os quadrados de modo a obteres um excerto da obra literária de José Saramago. De seguida, cola-os.</p> <p>Atividade 4. “Serras de Portugal”</p> <p>2. Responde.</p> <p>-Que zona de Portugal continental é mais montanhosa?</p> <p>-Onde fica o Pico Ruivo?</p> <p>-Em que ilha dos Açores se situa o Pico?</p> <p>Atividade 5: “3ª Etapa do Projeto - “A Maior Flor do Mundo” - José Saramago”</p> <p>6. Autoavaliação</p>	<p>c)Descoberta e registo da regra de ortografia;</p> <p>d)Correção coletiva - leitura do excerto (exemplificativa; voz alta) e registo no quadro.</p> <p>3. Construção da definição de pavimentação através da pavimentação realizada para se obter o excerto do texto anterior:</p> <p>a)Comparação da definição construída com a definição apresentada pelo manual;</p> <p>b)Realização de exercícios de aplicação de conhecimentos;</p> <p>c)Correção coletiva oral;</p> <p>d)Caracterização dos pentaminós;</p> <p>e)Pavimentações com pentaminós;</p> <p>f)Correção individual - apresentação do resultado final à turma.</p> <p>4. Abordagem ao novo conteúdo programático “Serras de Portugal”:</p> <p>a)Antecipação dos conhecimentos prévios, utilizando uma peça do pentaminó que integra o elemento integrador (todas as peças incluem uma serra de Portugal);</p> <p>b)Leitura e compreensão da informação contida no manual escolar de Estudo do Meio;</p> <p>c)Localização das serras no mapa de Portugal;</p> <p>d)Exercícios de aplicação dos conhecimentos;</p> <p>e)Correção coletiva, recorrendo à Expressão Oral.</p> <p>5. 5ª Etapa do Projeto “A Maior Flor do Mundo” (prática educativa coletiva) e ilustração do projeto individual - ocorrem em simultâneo, o trabalho coletivo é rotativo (coordenação de um aluno).</p> <p>6. Preenchimento da grelha de autoavaliação;</p>
---	---

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

Quinta-Feira 17/01/2013	Responsáveis pela execução: Carla Cardoso
<p>Tema integrador: À descoberta do ambiente natural</p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: rio; nascente; leito; foz; margem; afluente; serras; altitude; décima; centésima; milésima; pavimentação; diminutivo; determinante; pronome.</p> <p>Elemento integrador: “A Maior Flor do Mundo”</p> 	<p>Recursos: “A Maior Flor do Mundo”; Guião de Aprendizagem; Material básico.</p>
<p>SUMÁRIO</p> <p>Exploração do poema “Havia uma flor!”, de Manuel António Pina: leitura (silenciosa, exemplificativa e voz alta); análise do poema; e introdução ao novo conteúdo “Determinantes possessivos” - Conhecimento Explicito da Língua.</p> <p>Apresentação do “pensamento, sentimento e as características desta flor” recorrendo à Expressão dramática.</p> <p>Participação no Projeto “Matemática com Arte”.</p>	

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

Organização e conclusão do Portefólio Individual - Trabalho de Projeto “A Maior Flor do Mundo- José Saramago”.	
Início da 5ª Etapa do Trabalho de Projeto “A Maior Flor do Mundo - José Saramago” - articulação com o Projeto “Ler com Cinearte”.	
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:	
Guião de Aprendizagem	
Designação da atividade:	Procedimentos de execução:
0. Rotina matinal	0.1. Entrega do guião de aprendizagem: a) cada aluno tem o seu guião individual de registo;
Atividade 1: “Poema de uma flor enviado por José Saramago”	1. Poema “Havia uma flor!” de Manuel António Pina:
“Havia uma Flor Havia uma flor! Nem eu sabia onde é que a flor havia, mas tanto fazia. Talvez houvesse onde ninguém soubesse ou fosse uma flor de estar a haver só na minha imaginação, ou não fosse uma flor, fosse uma canção. (...)”	a)Antecipação do conteúdo do poema; b)Leitura silenciosa; c)Realização do exercício (1.2); d)Correção do exercício; e)Abordagem ao novo conteúdo programático “determinantes possessivos” através dos pronomes trazido pela folha da flor - distinguir determinantes/pronomes possessivos; f)Leitura exemplificativa. Leitura em voz alta - atividade lúdica de aplicação dos conhecimentos relativamente ao novo conteúdo programático de Língua Portuguesa.
Atividade 2: “Se eu fosse esta flor...”	2. Dramatização: Apresentação do “pensamento, sentimento e as características desta flor”- atividade individual.
Atividade 3: “Matemática com Arte”	3. Organização e orientação da turma para a sala de aula onde decorre o projeto: “Matemática com arte”: a) a aula será orientada pelos professores que dinamizam o projeto, com coorientação da professora da turma e ainda pelas alunas em Prática Pedagógica Supervisionada no apoio aos alunos, sempre que seja necessário.
Atividade 4: “5ª Etapa do Projeto - “A Maior Flor do Mundo” - José Saramago”	4. 5ª Etapa do Projeto “A Maior Flor do Mundo” (prática educativa coletiva) organização do material produzido ao longo da semana numa apresentação em PowerPoint (coordenação de um aluno).

Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico

2013

5. Autoavaliação	5. Preenchimento da grelha de autoavaliação;
6. Projeto “Leitura Recreativa”	6. Por fim, com postura, os alunos dirigem-se até à Biblioteca Escolar, para efetuarem a troca de livros que realizam semanalmente - Projeto da “Leitura Recreativa”.
Reflexão	

A Professor(a) Cooperante: _____

O Professor Supervisor: _____

O aluno de PS: _____

2.2. Elemento Integrador

Elemento Integrador “A Maior Flor do Mundo”



O elemento integrador “A Maior Flor do Mundo” é alusivo à obra literária *A Maior Flor do Mundo*, do autor José Saramago e do ilustrador João Caetano. Surge em contexto de sala de aula após a apresentação do Trabalho de Projeto (apresentado no ponto 1) que se desenvolve em torno da obra literária anteriormente referida. O mesmo elemento integrador possibilita a articulação das diversas áreas de conteúdo, revelando-se, por isso, um elemento facilitador do processo de construção do conhecimento.

Matemática

As pétalas menores (azuis, junto ao núcleo), quando são reunidas formam um círculo dividido em dez partes iguais, possibilitam trabalhar o conteúdo referente aos números decimais: representação de números decimais na reta numérica (décima, centésima e milésima). Estabelece ainda ligação com um outro novo conteúdo inscrito nesta área, “pavimentações”, através de exercícios de aplicação de conhecimentos - pavimentações com pentaminós.

Estudo do Meio

As pétalas grandes da flor forradas com o mapa dos rios de Portugal, analogamente à flor que podemos observar nas ilustrações de João Caetano, possibilitando a abordagem ao novo conteúdo da área do Estudo do Meio, “O Principais Rios de Portugal”. Verifica-se ainda um outro elemento que estabelece a ligação com esta área de conteúdo, o segredo escondido pelos pentaminós, ou seja os nomes das Serras de Portugal, assumindo-se como um elemento de antecipação do conteúdo.

Língua Portuguesa

O núcleo da flor escondia “N de NOBEL”, que consistia num elemento de antecipação de conteúdo para a leitura do poema “N de Nobel” da autora Catarina Florindo - um elemento de motivação para a construção da Biografia de José Saramago. Este elemento integrador integra ainda um outro elemento, a folha, que possibilita estabelecer a ligação com um conteúdo de Conhecimento Explícito da Língua - os determinantes. Ponto de partida para uma atividade coletiva, tendo como objetivo o preenchimento de uma tabela (incluída no guião de aprendizagem) com os determinantes possessivos trazidos pela “Maior Flor do Mundo”.



2.3. Guiões de Aprendizagem

(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

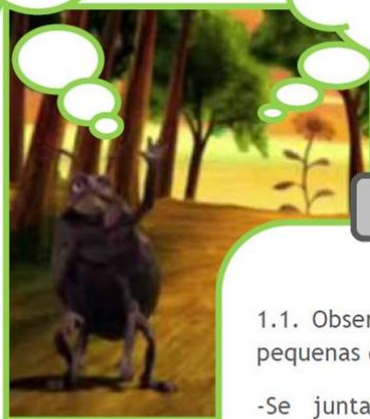
Guião de Aprendizagem: "A Maior Flor do Mundo"

1.º Guião

Nome: _____ Data: _____

Bom dia! Ao longo desta semana sou eu que te vou lançar alguns desafios, por isso prepara-te!! Vamos ver quem é que os consegue superar! Não importa ser o mais rápido, importa é resolvê-los bem!

Penso que hoje tens algo diferente na tua sala de aula. Já descobriste o que é?



Desafio 1

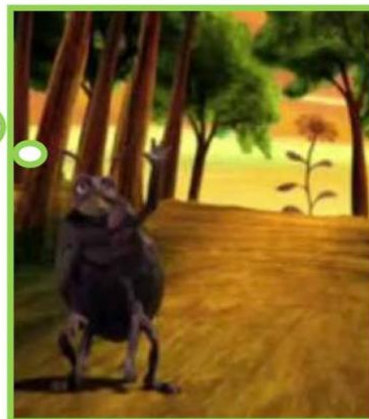
1.1. Observa com atenção as pétalas mais pequenas da flor. Repara que:

-Se juntarmos as pétalas obtemos um _____ composto por _____ partes iguais.

1.2. Agora, no teu caderno diário, representa as _____ partes iguais do _____ utilizando uma reta numérica.

Presta atenção à explicação da professora e regista-a no teu caderno diário!

Realiza os exercícios, da página 89 e o exercício 1 da página 90, do teu manual de Matemática.



(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

1.º Guião continuação

Guião de Aprendizagem: "A Maior Flor do Mundo"

Continua a resolver os exercícios.



Resolve as operações com números decimais, sem utilizares os algoritmos. Regista a forma como pensaste no caderno diário.

- a) $1,5 + 2,8 =$
- b) $2,7 + 24,3 =$
- c) $3,7 - 1,9 =$
- d) $6,2 \times 4 =$
- e) $0,5 : 2 =$

Abre o teu manual de Matemática na página 91 e observa como a Maria, a Luísa, o Martim, o Gonçalo e a Daniela resolveram as operações.

Há uma palavra escondida no núcleo da flor! Descobre-a!!

Desafio 2

→ Resolve a operação para descobrires o número de letras da palavra: $7,2 - 3,6 + 1,4 = \underline{\quad}$

→ A primeira letra é um N.



A palavra...

Significa... _____

(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

Guião de Aprendizagem: "A Maior Flor do Mundo"

1.º Guião *continuação*

1. Planificação do texto

Nome:	
Data de nascimento:	
Local de nascimento:	
Filho de...	
Quem foi?	
Data de falecimento:	

2. Redação do texto

3. Revisão do texto

Constrói a biografia de José Saramago, respeitando todas as etapas.



José Saramago lançou-te um desafio! Fizeste-te o que ele te pediu? Vamos ouvir o conto que escreveste em conjunto com a tua família.



4ª ETAPA DO PROJETO

Comenta a ação do menino. De seguida, explora as pétalas da flor e tenta adivinhar o que vamos aprender.



Desafio 3

O que vamos aprender?

Abre o teu manual de Estudo do Meio, na página 71, para verificares se a tua resposta está correta.

(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

Guião de Aprendizagem: "A Maior Flor do Mundo"

1.º Guião continuação

Preenche a legenda.

Legenda:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____
- 11- _____



Eu penso que o rio de que o conto fala é...

Preenche a tabela de autoavaliação.



Tabela de Autoavaliação	
Qual a atividade de que mais gostei? Porquê?	_____ _____ _____
Qual a atividade de que menos gostei? Porquê?	_____ _____ _____
Onde sinto mais facilidade?	_____ _____ _____
Onde sinto mais dificuldade?	_____ _____ _____

(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

Guião de Aprendizagem: "A Maior Flor do Mundo"

2.º Guião

Nome: _____ Data: _____

Desafio 1



1.1.O rio de que o conto fala é....

1.2.Onde se localiza?

1.3.Caracteriza-o quanto à sua dimensão.

Recorda os rios que aprendeste ontem. Chegou o momento de descobrires se a tua hipótese estava correta. Vamos conhecer o conto de José Saramago! Apresenta o teu comentário.



Desafio 2

Resolve o desafio utilizando as figuras geométricas e resolve os exercícios que se seguem.

Coloca os quadrados de modo a obteres um excerto da obra literária de José Saramago. De seguida, cola-os.



Large empty rectangular box for student work.

(Nome da Escola)
Turma 4º A, 1º CEB
Guião de Aprendizagem: "A Maior Flor do Mundo"

2.º Guião continuação

2.1. Lê o texto silenciosamente.

2.2. Escreve o diminutivo das palavras que se seguem:

-zinho(a) / -sinho(a)

montanha: _____

rio: _____

flor: _____

chão: _____

Exemplo: grão → grãozinho

Regra: -zinho/a, se a palavra
não tem_____.

Exemplo: camisa → camisinha

Regra: -sinho/a, se a palavra
já tem_____.

vaso: _____

rosa: _____

casa: _____

blusa: _____

2.3. Escreve as palavras do exercício anterior que aparecem no excerto da obra de José Saramago.

Desafio 3

Sem te dares conta realizaste uma pavimentação! Descreve a forma como obtiveste o excerto da obra "A Maior Flor do Mundo", para definires este termo.



Definição de pavimentação:

(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

2.º Guião continuação

Guião de Aprendizagem: "A Maior Flor do Mundo"

Confronta a tua definição de pavimentação com a definição apresentada na página 85, do manual de Matemática. De seguida, realiza o exercício 1 dessa página.

Repara na pavimentação, realizada com pentaminós, que se encontra na "Maior Flor do Mundo". Explica o que são pentaminós, regista no teu caderno diário e resolve o exercício da página 86.

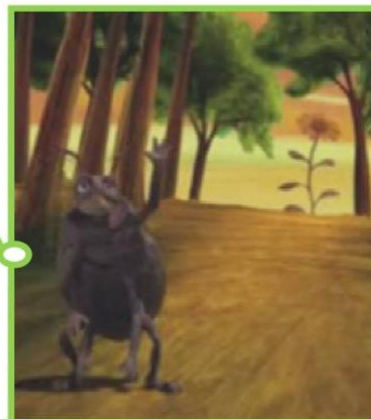


Desafio 4

Descobre o que podes encontrar do outro lado dos pentaminós. O que pensas que é? Pensa no local onde o menino encontrou a maior flor do mundo e apresenta a tua hipótese.

Hipótese: _____

Onde colocarias os pentaminós, a norte ou a sul de Portugal? Abre o manual de Estudo Meio, na página 74. Posteriormente, lê o texto e realiza os exercícios que se seguem.



5ª ETAPA DO PROJETO

(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

Guião de Aprendizagem: “A Maior Flor do Mundo”

2.º Guião continuação



Realiza a tua
autoavaliação.

Tabela de Autoavaliação	
Qual a atividade de que mais gostei? Porquê?	
Qual a atividade de que menos gostei? Porquê?	
Onde sinto mais facilidade?	
Onde sinto mais dificuldade?	

(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

Guião de Aprendizagem: "A Maior Flor do Mundo"

3.º Guião

Nome: _____ Data: _____



Mas que flor
será esta?

Desafio 1

José Saramago pediu-me
que vos entregasse um
poema que fala de uma
flor, escrito pelo seu
companheiro Manuel
António Pina.

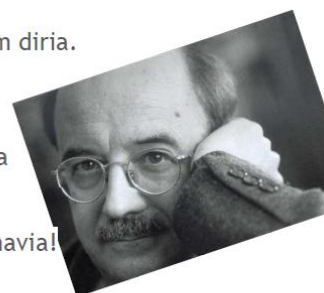
Havia uma Flor

Havia uma flor!
Nem eu sabia
onde é que a flor havia,
mas tanto fazia.
Talvez houvesse
onde ninguém soubesse
ou fosse uma flor de estar a haver
só na minha imaginação,
ou não fosse uma flor, fosse uma canção.

Nem a flor sabia
que existia.
Em qualquer sítio, sem saber, floria.
E se fosse uma canção cantava e não se ouvia.

E isso acontecia
no meu coração.
Não sei se era uma flor se uma melodia,
era qualquer coisa que havia,
e cantava e floria
dentro de mim sem razão.

la pela rua e ninguém diria.
As pessoas passavam
e eu dizia:
"Bom dia!"
E ninguém suspeitava
o bom dia que fazia
em qualquer sítio
que dentro de mim havia!
Só eu sabia e sorria,
levando-te pela mão.



Manuel António Pina

1.1. Lê o texto silenciosamente e
realiza os exercícios que se seguem.

(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

Guião de Aprendizagem: "A Maior Flor do Mundo"

3.º Guião *continuação*

1.2. Indica no teu caderno diário:

Tipo de texto:	Assunto do Texto:
Número de estrofes:	Número de versos por estrofe:



	Sim	Não
Compreendi o sentido global do texto?		
Consigo dizer o que aprendi com este texto?		
Percebi todas as palavras do texto?		
Aprendi palavras novas com o texto?		
Tomei notas sobre algumas partes do texto?		
Apetece-me falar do texto que li a alguém?		

1.3. Completa o esquema com os determinantes possessivos trazidos pela "Maior Flor do Mundo".

Determinantes possessivos

→

		Singular		Plural	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Um só possuidor	1ª pessoa				
	2ª pessoa				
	3ª pessoa				
Vários possuidores	1ª pessoa				
	2ª pessoa				
	3ª pessoa				

Definição:

(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

Guião de Aprendizagem: "A Maior Flor do Mundo"

3.º Guião *continuação*



1.4. Realiza a leitura do poema e diverte-te com a Língua Portuguesa:

→1.Sublinha os determinantes possessivos;

→2.Retira da caixinha "mistério" um determinante possessivo, mas não o mostres a ninguém;

→3.Quando a professora der ordem, inicia a leitura e substitui o determinante possessivo que sublinhaste pelo que retiraste da caixinha "mistério".

→4.Os restantes alunos devem prestar a máxima atenção à leitura realizada, podendo registar o determinante "mistério".

→5.No final da leitura, a turma deve levantar o dedo para identificar o determinante e classificá-lo quanto ao género, número e pessoa.

Desafio 2

Se fosses esta flor que sentimento transmitirias? De que cor seriam as tuas pétalas?

Hora da matemática com arte.

7ª ETAPA DO PROJETO

Recorta a tua história e cola-a numa cartolina para a poderes colocar na "Maior Flor do Mundo". Ouve a explicação da professora para saberes como a tua história pode ser lida por outras pessoas.

(Nome da Escola)

Turma 4º A, 1º CEB

Guião de Aprendizagem: “A Maior Flor do Mundo”

3.º Guião *continuação*

Preenche a tabela de autoavaliação.



Tabela de Autoavaliação	
Qual a atividade de que mais gostei? Porquê?	<div></div> <div></div> <div></div>
Qual a atividade de que menos gostei? Porquê?	<div></div> <div></div> <div></div>
Onde sinto mais facilidade?	<div></div> <div></div> <div></div>
Onde sinto mais dificuldade?	<div></div> <div></div> <div></div>

3- Projeto de Base elaborado pelo agrupamento: LER COM CINE ARTE

Projeto – Ler com Cinearte

2012/2013

(Identificação do Agrupamento de Escolas)

Ler com Cinearte



Projeto – Ler com Cinearte

2012/2013

ÍNDICE

<i>Introdução</i>	3
<i>Objetivos</i>	4
<i>Articulação com as Metas do PE do Agrupamento.....</i>	5
<i>Modo de preparação das tarefas /análise dos resultados</i>	6
<i>Grelha /Projeto.....</i>	8

Logotipo do
Agrupamento



Projeto – Ler com Cinearte

2012/2013

Introdução

Numa escola que se pretende que seja de todos, com todos e para todos, torna-se necessário que os alunos revelem capacidades de escrita num leque mais alargado de género.

Considerando que o ingresso do indivíduo na sociedade passa pelo domínio da língua materna, e pela aquisição de instrumentos de leitura e escrita, necessários para a comunicação.

Neste âmbito, cabe à escola formar alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções da escrita. Por conseguinte, pretendemos promover práticas relacionadas com o desenvolvimento da Língua Portuguesa.

O projeto “ Ler com Cinearte ” pretende ser uma prática inovadora, centrada numa forte motivação, que visa proporcionar condições aos alunos, e oportunidades de efetuarem aprendizagens no domínio da Língua Portuguesa, numa metodologia transversal ao currículo, por forma a consolidar e desenvolver saberes assim como potenciar a capacidade crítica.

Assim, assenta num modelo organizacional de escola que permite numa lógica de práticas colaborativas desenvolver competências nas disciplinas de Língua Portuguesa e das Expressões (Musical, Dramática, Tecnológica e Plástica).

Movidos pelo lema “*mais do que combater o insucesso*” propomo-nos “*qualificar o sucesso*”, impulsionando novas dimensões e horizontes de sustentabilidade com a implementação de novas práticas. Desafio que exige a toda a Comunidade Educativa, trabalho de equipa, no qual alunos, professores e pais se envolvam na promoção do sucesso educativo. E, ao professor cabe a tarefa que permite o alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo.

Deste modo, a sua aplicação baseia-se num processo de gestão e de organização de grupos de alunos/turma/ano de escolaridade. Serão constituídos grupos pertencentes ao mesmo ano de escolaridade com o objectivo de recuperar e consolidar aprendizagens, bem como promover a excelência, numa perspetiva dinâmica e flexível.

Logotipo do
Agrupamento



Objetivos:

Com este projeto pretende-se desenvolver prioridades, tais como:

- Promover uma prática colaborativa;
- Promover uma escola atenta que valorize e desenvolva diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e intervenientes;
- Dinamizar e incentivar a comunicação entre encarregados de educação/pais e escola;
- Promover diferentes linguagens, temas e reflexões;
- Procurar concretizar saberes transversais para a promoção de aprendizagens significativas, visando a curiosidade intelectual, interrelacionando *o saber* e *o saber fazer*, a *cultura escolar* e *do quotidiano*, *o gosto pelo saber*,...;
- Partilhar conhecimentos e recursos;
- Promover o debate, o sentido crítico, a imaginação, a criatividade, o domínio da Língua Portuguesa e das Expressões.
- Melhorar a comunicação, linguagem e literacia dos alunos;
- Flexibilizar os recursos escolares, sem sobrecarga horária de alunos e docentes;
- Favorecer o processo de socialização do aluno;
- Desenvolver, na comunidade educativa, atitudes e comportamentos que conduzam à melhoria do espaço escolar e à criação de um clima de liberdade responsável, respeito mútuo, prazer cultural e multicultural, empenhamento nas tarefas a cumprir.
- Contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais e científicas.



Articulação com as metas do PE do Agrupamento

- Diminuir o abandono escolar e o absentismo.
- Promover o sucesso educativo.
- Melhorar os hábitos e métodos de trabalho/estudo.
- Respeitar e cumprir normas de conduta.
- Valorizar a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Organização

O trabalho será desenvolvido numa organização de grupo turma e direcionado para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e artísticas numa estreita relação entre a língua portuguesa e as expressões. Trabalho a desenvolver em oficinas (de escrita e de expressões-Musical/Dramática/Plástica/Multimédia) onde se agrupam e complementam atividades e saberes, por partirem de uma base comum. Aí as atividades serão do domínio da oralidade, da leitura, da escrita criativa, do desenvolvimento artístico e cívico implementando o conceito de aprendizagem evolutiva confinando num produto inédito – produção de um “filme”.

Medidas a tomar com os Enc. de Educação

Os Encarregados de Educação devem:

- Ter conhecimento do projeto;
- Ser informados dos resultados obtidos pelos seus educandos (no final de cada período ou em função das necessidades);
- Ser envolvidos no desenvolvimento do projeto.

Estratégias de Ação

- Promoção de situações de ensino e aprendizagem diversificadas.
- Apresentação de curtas-metragens em espaço escolar.
- Promoção do debate / sentido crítico/ imaginação/ criatividade/ domínio da Língua Portuguesa e Expressões.



- Aumento da frequência de interações aluno/professor e aluno/aluno.
- Sistematização da informação.
- Utilização das tecnologias de informação e comunicação.
- Controle e correção dos trabalhos solicitados.
- Avaliação do trabalho desenvolvido e das atitudes e valores.
- Promoção do auto e heteroavaliação.
- Valorização da evolução do aluno.

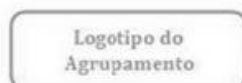
Modo de preparação das tarefas/projetos análise dos resultados

Trabalho colaborativo entre os professores envolvidos no projeto.

- Exibir curtas-metragens nacionais em espaço escolar
- Após cada filme, os alunos participarão num debate/análise partindo das características das personagens e do conteúdo da história repondo para o quotidiano real.
- Oficina de escrita criativa.
- Desenvolvimento de “*story board*” resultante do trabalho das oficinas de escrita criativa e expressões.
- Criação de dramatizações, filmes, banda desenhada, cenários, ambientes musicais, ...
- Apresentação à comunidade dos trabalhos.

Trabalho realizado pelo grupo de docentes:

11 professores do Agrupamento



Projeto – Ler com Cinearte

2012/2013

Ler com Cinearte: Trabalho em grupo/turma de alunos para estimulação e desenvolvimento de aprendizagens

Problema 1 – Melhoria/Progressão dos resultados escolares.

Problema 2 – Motivação para as aprendizagens escolares.

A progressão dos resultados escolares devido à existência, cada vez mais de turmas muito heterogéneas necessitando os alunos médios e bons de beneficiar de ofertas que lhes proporcionem melhorar os seus resultados.

RESUMO DA AÇÃO	Formação/ implementação de uma organização pedagógica inovadora (nas disciplinas de Língua Portuguesa e Expressões para todos os anos de escolaridade) que possibilite o trabalho em grupo turma em paralelo com as matérias específicas nas áreas referidas.
----------------	---

COORDENADOR DA AÇÃO (Supervisor do conjunto de actividades associadas a esta ação)

SITUAÇÃO PROBLEMA

- Melhoria/Progressão dos resultados escolares
- Motivação para as aprendizagens escolares.

DIAGNOSTICO INICIAL

- Diminuto investimento de número significativo de alunos no seu percurso académico.
- Elevado número de alunos com baixo nível sócio cultural que se repercute no comportamento/aproveitamento dos alunos.
- Falta de hábitos de trabalho, de atenção/concentração com baixos níveis de motivação.

N.º	ATIVIDADES (Designação e descrição)	Frequência	Público-alvo	Responsável pela implementação da actividade	Dinamizadores				N.º Total de horas	Recursos Materiais / Custos
					Disponíveis	Crédito afecto à actividade	A Requisitar	Crédito a afectar à actividade		
Ao longo do ano. 2 sessões	<ul style="list-style-type: none"> Exibir curtas-metragens nacionais em espaço escolar Após cada filme, os alunos, participarão num debate/análise partindo das características das personagens e do conteúdo da história repondo para o quotidiano real. Oficina de escrita criativa. Desenvolvimento de story board resultante do trabalho das oficinas de escrita criativa. Criação de dramatizações, filmes, banda desenhada, cenários, ambientes musicais, ... Apresentação à comunidade dos trabalhos. 	Anual	Todos os alunos	Professores titulares de turma e outros. Coadjuvação com professores das áreas de expressão de outros ciclos.	Professores da escola	??158? ?1h	2 Docentes de Artes Visuais	??264??	??4221 ??h	Recursos e materiais existentes na escola.

Logotipo do Agrupamento



Projeto – Ler com Cinearte

2012/2013

OBJETIVOS	METAS	INDICADORES DE MEDIDA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover o debate/ sentido crítico / imaginação/ criatividade/domínio da língua materna/ áreas de expressão. ➤ Aprofundar conhecimentos já adquiridos ➤ Melhoria/Progressão dos resultados escolares ➤ Promoção de um ensino transversal e paralelo às aprendizagens curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Melhoria dos resultados escolares nas disciplinas de Língua Portuguesa, áreas de expressão, Formação Cívica, área de projecto. ➤ Domínio de ferramentas específicas (audiovisual e Tecnologias de Informação). ➤ Melhorar atitudes no saber, saber ser, saber estar e saber fazer. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assiduidade dos alunos. ➤ Avaliação contínua e sistemática. ➤ Auto-avaliação qualitativa. ➤ Relatórios de monitorização da actividade. ➤ Balanço do projecto.
Observações		
<p>O projeto poderá ser desenvolvido com os alunos do 2º e 3º ciclos no espaço (aula) de Educação Visual, Educação Musical, Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira que possam desenvolver conteúdos relacionados e adequados ao projeto.</p>		

Logotipo do
Agrupamento



4- Folheto

Eixo 1-Apoio à melhoria das aprendizagens Outras ações

***Educar para o Empreendedorismo** - turmas de 4º ano

Dinamização do Projeto Empreender criança—parceria A.I.P. Turmas de 7º e 8º anos—oferta de escola—parceria CIMBIS.

***Aprender+** - Alunos em risco de exclusão intervenção ao nível da sala de aula com processos de aprendizagem mais ativos, com propostas de atividades estruturantes e com uma ligação efetiva à comunidade e à família.

***EMAA - Equipa Multidisciplinar de Apoio ao Aluno** - todas as turmas do Agrupamento. Coadjuvação de um doente, em sala de aula, diversificando estratégias e apoiando dificuldades de aprendizagem, organização e comportamentos.

*** Oficina de Matemática com Arte** - turmas de 4º e 5º anos. Espaço em sala de aula específica, com 2 docentes- um de arte e um de Matemática—uma vez por semana onde a aprendizagem da Matemática se realiza de uma forma atrativa e lúdica mas consolidada.



***Mais Turma** - turmas de 6º e 9º anos Coadjuvação em sala nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês, Física/Química.

***Turma de nível** - 1 turma de 5º ano. Turma que beneficia de estratégias diversificadas - tem em sala de aula 2 docentes que planificam e desenvolvem todo o trabalho.

***Percurso Curricular Alternativo** - 1 turma de 8º ano

*** Sala de Estudo** - todas as turmas do Agrupamento

*** Animação Cultural** - todos os alunos do 1º e 2º ciclos. Ocupação diária de tempos livres com atividades lúdico- pedagógicas extracurriculares. Acompanhamento educativo: apoio na realização dos trabalhos de casa e cooperação na sala.

***Clubes: Jornalismo, Robótica e Teatro** - Jornal Escolar «Desafios» tem um caráter de transversalidade na transmissão de informação; Clube de Robótica - iniciação à robótica, através do manuseamento e programação simples de 1 robot Lego; Clube de teatro dramatização de textos de autores que constam dos programas.

Maratona de Contos 12 horas a contar "contos" - espetáculo resultante do trabalho desenvolvido no âmbito do PNL.

Recriação Histórica— Um dia do passado vivido no presente, com toda a comunidade e todas as disciplinas envolvidas.

A Nossa Canção

José Saramago,
uma história, contou.
Os meninos inspirou
e isso os animou.

Refrão

Eu gostava de saber
o que vai acontecer
àquela grande flor
que acabara de crescer

Contou uma história
sobre a natureza
que uma flor cresceu muito
e ficou uma beleza.

(Refrão)

A maior flor do mundo,
o menino regou
e com o sono,
com o sono ficou.

(Refrão)

No mundo negro,
há uma luz a brilhar.
Essa luz é o amor,
é o amor a chegar



Logotipo do
agrupamento

**APRENDER+
É GARANTIR
O FUTURO**
Ler com Cinearte
Eixo 1 - Apoio à melhoria das aprendizagens

"A Maior Flor do Mundo"

O projeto baseado na obra de José Saramago enquadra-se num conjunto de práticas educativas integradas num percurso de ensino aprendizagem significativo, sequenciado e coerente. Este projeto centra práticas pedagógicas fundamentadas no valor educativo do trabalho de projeto em contexto de sala de aula, visando o desenvolvimento de duas práticas complementares que têm por base a visualização de um vídeo.

1- Livro Digital "A Maior Flor do Mundo"

— trabalho coletivo, que surge como resposta ao desafio de José Saramago "Quem sabe um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita?..."; implica vários saberes pois é transversal a diferentes áreas Língua Portuguesa, Expressões Artísticas Plástica e Musical unidas no objetivo comum construir um livro digital.

2 - Portefólio Individual "A Maior Flor do Mundo"

— trabalho individual.



Webpage: <http://www.faria-vasconcelos.com>
E-mail: ag.faria.vasconcelos@gmail.com

“A Maior Flor do Mundo” de José Saramago

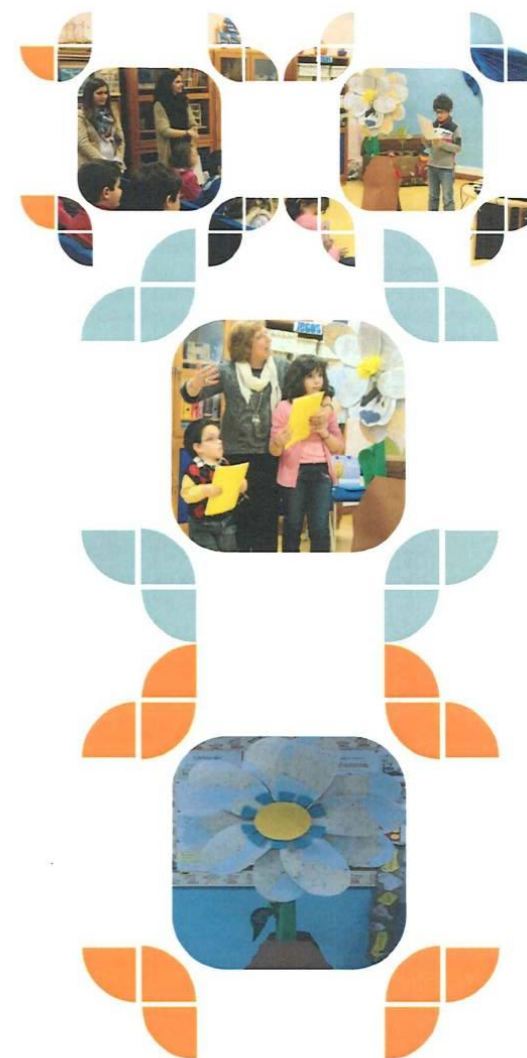
1- Livro digital

Etapas do Projeto	Procedimentos de execução
	Leitura da carta enviada por José Saramago
	Visualização do vídeo baseado na obra “A Maior Flor do Mundo”;
Vídeo	
Escrita criativa	TPC -Em família, escrita de uma história sobre o vídeo.
Letra da canção	Redação da letra da canção – texto poético.
	Leitura dos contos produzidos em família
Seleção do conto	Seleção democrática do conto que irá integrar o projeto.
	Ilustração do livro, utilizando diversos materiais e técnicas.
Ilustração	Elaboração da capa
	Produção de uma música de fundo – trabalho colaborativo com o professor de Música, Rui Nunes
Produção musical	
	Criação de uma apresentação Multimédia— trabalho colaborativo com o professor de Educação Visual, Carlos Matos.
Produção do livro digital	
Apresentação	Apresentação do produto final à comunidade escolar, na Maratona dos Contos.

2- Portefólio Individual

Organização do portefólio

- **Biografia** de José Saramago;
- A resposta ao desafio proposto pelo autor do livro “A Maior Flor do Mundo”: a **Escrita** do Conto;
- **Ilustração** do conto;
- Letra da **canção**;
- **Comentário crítico** sobre a obra literária do autor José Saramago e do ilustrador João Caetano.



ANEXO L - ENTREVISTAS

1- Guiões de entrevistas

1.1. Guião das entrevistas a realizar às crianças do 1º CEB - GE1

A seguinte entrevista tem como objetivo conhecer as perspetivas das crianças sobre o livro, o envolvimento da família, bem como compreender impacto das ações educativas desenvolvidas em torno da temática “O livro como elemento promotor do envolvimento das famílias nas práticas educativas”.

Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.

O meio de comunicação será de tipo oral, pedindo consentimento para o uso de gravador aos encarregados de educação das crianças.

Bloco	Questões/Perguntas padrão
1- “Comunicação”	A turma do 4.º A já realizou uma entrevista, certo? Com que objetivo? Também sabem que eu estou a fazer um trabalho para poder ser professora? Mas, para fazer este trabalho preciso de continuar a pesquisar, por isso vou-vos fazer uma entrevista. É uma conversa normal. Eu vou-vos fazer umas perguntas e vocês só têm de responder de acordo com a vossa opinião. A única diferença é que vou gravar as vossas respostas.
2- “Identificação”	- Criança:____ - Idade:_____
3 - “Conceções sobre o livro”	1- O que é um livro? 2- O que é um livro digital? 3- Na tua sala de aula há muitos livros? E na biblioteca? Gostas dos livros que tens na sala e na biblioteca? Porquê? 4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? Porquê? 5- Como é que tu escolhes um livro?

<p>4- “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”</p>	<p>6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? Porquê?</p> <p>7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? Porquê?</p>
<p>4.1- “Conceções sobre a importância das atividades, desenvolvidas pela investigadora, alicerçadas no livro como elemento promotor do envolvimento da família na escola”</p>	<p>8- Gostaste de levar livros para casa? Porquê?</p> <p>9-Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? Porquê? O que é que desenhaste após a leitura da história? Porque é que desenhaste isso? O que é que a tua família desenhou?</p> <p>10- Como foi para ti elaborar um livro digital? Gostaste de o fazer? Porquê?</p> <p>11- E o portefólio? Achas importante ter-mos construído um portefólio?</p>

Obrigada pela participação!

1.2. Guião das entrevistas a realizar às crianças do 1º CEB - GE2

A seguinte entrevista tem como objetivo conhecer as perspetivas das crianças sobre o livro, o envolvimento da família, bem como compreender impacto das ações educativas desenvolvidas em torno da temática “O livro como elemento promotor do envolvimento das famílias nas práticas educativas”.

Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.

O meio de comunicação será de tipo oral, pedindo consentimento para o uso de gravador aos encarregados de educação das crianças.

Bloco	Questões/Perguntas padrão
1- “Comunicação”	A turma do 4.º A já realizou uma entrevista, certo? Com que objetivo? Também sabem que eu estou a fazer um trabalho para poder ser professora? Mas, para fazer este trabalho preciso de continuar a pesquisar, por isso vou-vos fazer uma entrevista. É uma conversa normal. Eu vou-vos fazer umas perguntas e vocês só têm de responder de acordo com a vossa opinião. A única diferença é que vou gravar as vossas respostas.
2- “Identificação”	- Criança: _____ - Idade: _____
3- “Conceções sobre o livro”	1- O que é um livro? 2- O que é um livro digital? 3- Na tua sala de aula há muitos livros? E na biblioteca? Gostas dos livros que tens na sala e na biblioteca? Porquê? 4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? Porquê? 5- Como é que escolhes um livro?

<p>4- “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”</p>	<p>6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? Porquê?</p> <p>7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? Porquê?</p>
<p>4.1- “Conceções sobre a importância das atividades, desenvolvidas pela investigadora, alicerçadas no livro como elemento promotor do envolvimento da família na escola”</p>	<p>8- Gostaste de levar livros para casa? Porquê?</p> <p>9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? Porquê?</p> <p>10- A atividade que te foi pedida consistia na construção de um fantoche. Explica-me como construístes o teu fantoche?</p> <p>11- Reconta-me a história utilizando o fantoche. Achas que a utilização do fantoche facilita ou dificulta o trabalho de um contador de histórias? Porquê?</p> <p>12- Como foi para ti elaborar um livro digital? Gostaste de o fazer? Porquê?</p> <p>13- E o portefólio? Achas importante ter-mos construído um portefólio?</p>

Obrigada pela participação!

1.3. Guião das entrevistas a realizar às crianças do 1º CEB - GE3

A seguinte entrevista tem como objetivo conhecer as perspetivas das crianças sobre o livro, o envolvimento da família, bem como compreender impacto das ações educativas desenvolvidas em torno da temática “O livro como elemento promotor do envolvimento das famílias nas práticas educativas”.

Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.

O meio de comunicação será de tipo oral, pedindo consentimento para o uso de gravador aos encarregados de educação das crianças.

Bloco	Questões/Perguntas padrão
1- “Comunicação”	A turma do 4.º A já realizou uma entrevista, certo? Com que objetivo? Também sabem que eu estou a fazer um trabalho para poder ser professora? Mas, para fazer este trabalho preciso de continuar a pesquisar, por isso vou-vos fazer uma entrevista. É uma conversa normal. Eu vou-vos fazer umas perguntas e vocês só têm de responder de acordo com a vossa opinião. A única diferença é que vou gravar as vossas respostas.
2- “Identificação”	- Criança:____ - Idade:_____
3- “Conceções sobre o livro”	1- O que é um livro? 2- O que é um livro digital? 3- Na tua sala de aula há muitos livros? E na biblioteca? Gostas dos livros que tens na sala e na biblioteca? Porquê? 4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? Porquê? 5- Como é que escolhes um livro?

<p>4- “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”</p>	<p>6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? Porquê?</p> <p>7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? Porquê?</p>
<p>4.1- “Conceções sobre a importância das atividades, desenvolvidas pela investigadora, alicerçadas no livro como elemento promotor do envolvimento da família na escola”</p>	<p>8- Gostaste de levar livros para casa? Porquê?</p> <p>9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? Porquê?</p> <p>10- A atividade que te foi pedida consistia na elaboração de um texto poético e na sua ilustração. Como te sentiste no papel do escritor? Gostaste de escrever este texto com a ajuda da tua família? Onde sentiste mais dificuldades?</p> <p>11- Para ilustrar o texto poético realizaste uma ilustração. O que desenhaste? Porque é que desenhaste isso? O que é que a tua família desenhou?</p> <p>12- Para a elaboração de um livro é necessário desempenhar-se duas tarefas: escrever e ilustrar. Achas que são duas tarefas fáceis ou difíceis? Porquê?</p> <p>13- Como foi para ti elaborar um livro digital? Gostaste de o fazer? Porquê?</p> <p>14- E o portefólio? Achas importante ter-mos construído um portefólio?</p>

Obrigada pela participação!

1.4. Guião da entrevista a realizar à criança do 1º CEB - GE4

A seguinte entrevista tem como objetivo conhecer as perspetivas das crianças sobre o livro, o envolvimento da família, bem como compreender impacto das ações educativas desenvolvidas em torno da temática “O livro como elemento promotor do envolvimento das famílias nas práticas educativas”.

Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.

O meio de comunicação será de tipo oral, pedindo consentimento para o uso de gravador aos encarregados de educação das crianças.

Bloco	Questões/Perguntas padrão
1- “Comunicação”	A turma do 4.º A já realizou uma entrevista, certo? Com que objetivo? Também sabem que eu estou a fazer um trabalho para poder ser professora? Mas, para fazer este trabalho preciso de continuar a pesquisar, por isso vou-vos fazer uma entrevista. É uma conversa normal. Eu vou-vos fazer umas perguntas e vocês só têm de responder de acordo com a vossa opinião. A única diferença é que vou gravar as vossas respostas.
2- “Identificação”	- Criança:____ - Idade:_____
3- “Conceções sobre o livro”	1- O que é um livro? 2- O que é um livro digital? 3- Na tua sala de aula há muitos livros? E na biblioteca? Gostas dos livros que tens na sala e na biblioteca? Porquê? 4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? Porquê? 5- Como é que escolhes um livro?

4- “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”	6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? Porquê? 7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? Porquê?
4.1- “Conceções sobre a importância das atividades, desenvolvidas pela investigadora, alicerçadas no livro como elemento promotor do envolvimento da família na escola”	8- Como foi para ti elaborar um livro digital? Gostaste de o fazer? Porquê? 9- E o portefólio? Achas importante ter-mos construído um portefólio?

Obrigada pela participação!

2- Protocolos das entrevistas às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O texto escrito corresponde exatamente ao discurso oral do entrevistado. As expressões sublinhadas correspondem às unidades de registo que seleccionámos do texto para as grades de análise de conteúdo.

DESIGNAÇÃO UTILIZADA:

ENTREVISTADORA (ENT)

CRIANÇA (CR)/CRIANÇAS (CR(s))

PERGUNTA (P)

Bloco 1 – “Comunicação”¹

Num dos dias de estágio, a investigadora conversou com as crianças sobre a realização da entrevista e os procedimentos a efectuar, da seguinte forma:

Depois de reunida a turma, entrevistei as crianças:

ENT- A turma do 4.º A já realizou uma entrevista, certo? (...)

CR(s)- “Sim.”

(...) Com que objetivo? (...)

CR(s)- “De descobrir mais coisas... mais informação.”

(...) Também sabem que eu estou a fazer um trabalho para poder ser professora?

CR- “Sim, sobre as famílias!”

ENT- “Exato! Mas, para fazer este trabalho preciso de pesquisar mais coisas, mais informação, como vocês referiram, por isso vou-vos fazer uma entrevista. É uma conversa normal. Eu vou-vos fazer umas perguntas e vocês só têm de responder de acordo com a vossa opinião. A única diferença é que vou gravar as vossas respostas.”

CR- “Com uma câmara de filmar?”

ENT- “Não, vou gravar com um gravador de áudio. Não grava imagens, só os sons. Neste caso, as minhas perguntas e as vossas respostas.”

Ficou estabelecido que se realizaria na biblioteca da escola e que seriam entrevistados individualmente.

¹ Bloco comum ao Protocolo PE1, PE2, PE3 e PE4.

2.1. Protocolos das entrevistas 1 - PE1

Bloco 2 - “Identificação”: CR01, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - “Concepções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR01- “Um livro é hum... a... é onde vêm muitas palavras, que as crianças leem... Primeiro aprendem a ler e depois quando leem os livros, aprendem significados novos. Hum... Um livro dá conhecimentos novos e às vezes são divertidos.”

P2- O que é um livro digital?

CR01- “Um livro digital é um livro que... é... feito num computador que podemos passar as páginas quando queremos... sem irmos lá com o dedo. Só temos de carregar numa setinha.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR01- “Sim... [hesita]”

(...) E na biblioteca? (...)

CR01- “Ah, aí temos muitos!”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR01- “Gosto!”

(...) Porquê?

CR01- “Porque nos transmitem conhecimento... palavras novas... às vezes, temos de ir pesquisar as palavras ao dicionário, porque não sabemos.”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR01- “Gosto!”

(...) Porquê?

CR01- “Porque... os livros que nós não conhecemos trazem-nos sempre coisas novas.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR01- “Hum... para escolher um livro, primeiro, pesquisei as... vejo os mais interessantes. Para mim, às vezes os de banda desenhada ou os de ler mesmo. Costumo... às vezes, levo os de banda desenhada, mas a minha mãe diz-me para levar os de ler. E os de ler... Eu leio sempre os do *Geronimo Stilton*.”

ENT- “Mas como é que tu vês que um livro é interessante?”

CR01- “Às vezes é pela capa, porque a capa parece que nos vai transmitir muita coisa e às vezes, também quando estou cá a escolher os livros na biblioteca, vejo umas páginas e a mim parece-me que é interessante.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família?

CR01- “Sim também, porque quando estou a ler para o meu pai e para a minha mãe, sinto que sou um autor verdadeiro.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR01- “Sim!...”

(...) Porquê?

CR01- “Porque às vezes os pais têm coisas que nós ainda não sabemos, como quando estamos... quando nós fazemos um teatro eles também têm um teatro que fazem.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola”

P8- Gostaste de levar livros para casa?

CR01- “Sim... porque passei muito tempo com a minha família a fazer o desenho que tinha de fazer.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR01- “Gostei.”

(...) Porquê? (...)

CR01- “Porque estávamos unidos e... como há muito tempo já não fazíamos.”

(...) O que é que desenhaste após a leitura da história?

CR01- “No meu desenho, eu desenhei umas árvores... umas flores... a velhinha a dar um pontapé à morte... o vulcão onde ela assava as galinhas e... os lobos quando ela dormia atrás de um penedo.”

ENT- “E aqui em cima, quem desenhou?”

CR01- “[Aqui em cima] foi o pai, porque o pai tem muito jeito para desenhar e a minha mãe... a minha mãe, pintou... porque ela pinta muito bem!”

ENT- “O que é que desenharam?”

CR01- “Desenharam a velhinha a assar uma galinha.”

ENT- “Porque é que desenharam isso?”

CR01- “Quando eu levei a história eu li-a para os meus pais e disse-lhes o que queria fazer e eles tiraram umas ideias do livro. Eles disseram que iam fazer a parte dela, da ga... dela a assar galinhas no vulcão. Eu disse que eu era a... a dar um pontapé à morte.”

ENT- “Foi a parte que te despertou mais a atenção?”

CR01- “Foi!”

P10- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR01- “Foi muito giro!... Eu gostei muito de fa... de elaborar um livro digital.” – sorriu.

(...) Porquê?

CR01- “Porque eu e os meus amigos, trabalhamos juntos, construímos uma história, uma hist... nós tínhamos histórias de todo o lado e... foi muito giro!”

P11- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

CR01- “Sim, porque... Ah! Pois... sim só!”

ENT- “Porque...”

CR01- “Porque... a... assim nós conseguimos unir muitas notícias, que estivemos a fazer ao longo deste ano, como a biografia do José Saramago [e] a poesia da Maior Flor do Mundo.”

Bloco 2 - “Identificação”: CR02, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR02- “Um livro é m... pronto... a... é... pronto, é... é são palavras juntas que um autor escreve e... e um ilustrador... a... ilustra o que está escrito nesse livro. São folhas. O livro tem folhas, também tem páginas... hum... tem falas de personagens, que o autor inventa...”

P2- O que é um livro digital?

CR02- “Um livro digital é criado no computador a partir de imagens que, depois vai... a... o livro. Depois as imagens vão a... metem-se no livro, depois vão passando uma à uma e com um... com um... também com a escrita.”

ENT- “Achas que um livro normal é parecido com um livro digital?”

CR02- “Não, porque um livro normal é feito à mão por um escritor e isso tudo e um livro digital é feito no computador a partir de imagens.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR02- “Sim. Os meus, os dos meus amigos... hum... há muitos!”

ENT- “E de histórias?”

CR02- “Há alguns. Nem por isso... a... o livro de Língua Portuguesa tem muitas histórias para nós aprendermos a... a escrita e... os acordos ortográficos.”

ENT- “E destes autores?” – indicando os livros de Literatura Infantil.

CR02- “Uma que nós... que aparece muito no nosso livro é a Luísa Ducla Soares.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR02- “Bastantes! Muitos e muitos!” - A criança olha à sua volta.

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca?

CR02- “Sim... porque vamos aprendendo coisas novas nos livros e também melhoramos a nossa leitura.”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces?

CR02- “Claro, porque sempre é uma nova, hum... uma nova sabedoria e uma nova leitura que pode ser divertida, ou bonita, ou triste.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR02- “Primeiro vejo a capa e a contra capa, depois vou passando folha à folha... folha à folha para ver as... as... as [gagueja] ilustrações. Também... e também vou um bocado pelo título.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família?

CR02- “Sim acho, porque estamos em convívio... hum... e... estamos em convívio e cada um lê, lê a sua parte e é divertido.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola?

CR02- “Sim acho, porque também nos ajudam... os pais fazem coisas extraordinárias e... e também, nós alunos e depois os pais divertimo-nos muito. Também na maratona de contos tivemos ajuda nos teatros e foi divertido, os pais... Os pais fizeram uma coisa muito divertida e nós também.”

ENT- “Achas que é mais fácil aprender assim?”

CR02- “Sim é... é assim e de... e só nós e a professora. Das duas maneiras, porque os pais conhecem-nos muito bem, também sabem do antigamente, sabem coisas do antigamente... podem-nos ensinar e se um dia... precisa... precisássemos dessa, dessa... pronto desse aconselhamento dos pais. Sim acho que é melhor assim.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa? (...)

CR02- “Gostei muito.”

(...) Porquê?

CR02- “Porque fui treinando a minha leitura, lendo aos poucos cada parte de uma história, cada parte da história. E cada parte da história era bonita, era... tinha muitas coisas divertidas. Há livros que eu li que eram muito divertidos, outro não... outros nem por isso, mas sim gostei muito.”

ENT- “E de levar o livro da saquinha?”

CR02- “Sim, gostei! Gostei do que... do que... gostei do meu livro, “De A a Z de Portugal”, que tinha coisas sobre Portugal que também ensinava muito. Hum... Esse livro gostei muito, porque também tinha coisas divertidas.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR02- “Sim, gostei. Porque também estávamos em convívio e cada um foi fazendo a sua parte: os meus pais fizeram uma e eu fiz a outra. E depois cada um foi ajudando.”

(...) O que é que desenhaste após a leitura da história? (...)

CR02- “Hum... pronto! No... no meu li... no livro que eu levei na saquinha escolhi o “De A a Z de Portugal” que... que eu escolhi o G de Galo de Barcelos que... eu desenhei uma mesa já com, já com os pratos, as cadeira, e isso tudo, e no meio uma taça grande a cantar e a pedir ajuda. Porque eles queriam comer o galo.”

ENT- “Não comeram o galo, porquê?”

CR02- “Hum... porque... porque aqui é um homem condenado, ele fez um raro pedido, que ele queria que ele se ouvisse... hum... que se... que queria que... que ouvissem que seria ouvido.”

(...) O que é que a tua família desenhou?

CR02- “Os meus pais desenharam um homem a ser enforcado porque... cada poesia também tinha, na... na... cá em baixo por trás da poesia, a lenda. Eles leram a lenda e estava lá um homem enforcado e eles desenharam um homem enforcado.”

P10- Como foi para ti elaborar um livro digital?

CR02- “Foi!... Foi fixe! Hum, porque gosto de mexer nos computadores e também gosto de fazer coisas assim. Estarmos ali todos juntos a fazer, a ajudarmo-nos uns aos outros, a fazer as ilustrações, a fazer os desenhos... foi fixe!”

P11- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

CR02- “Acho, porque fomos sabendo coisas, mais...fomos sabendo mais coisas sobre, neste caso, sobre José Saramago e... e a... sobre a sua biografia, sobre a...a sua obra, “A Maior Flor do Mundo”. Hum... Assim, fomos aprendendo cada vez mais sobre, sobre a... sobre ele e sobre a... a história que ele criou.”

Bloco 2 - “Identificação”: CR03, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR03- “Hum... um livro é... br [entediado]... a... um conjunto de palavras que... folhas... muitas coisas que... nós é para ler... para ler.”

P2- O que é um livro digital?

CR03- “É um livro trabalhado no computador.”

ENT- “Achas que é parecido a um livro normal?”

CR03- “Não!... hum... o livro digital passa-se num computador e um livro passa... lemo-los nós, mas também num livro digital também lemos, mas passamos no computador e isso... e num livro digital... e num livro normal passamos nós as folhas!”

ENT- “E lá não tem folhas?”

CR03- “Tem, mas são coisas com coisas escritas e...”

ENT- “E o quê? Vê-se onde?”

CR03- “E vê-se num projetor... num computador...”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR03- “Os de leitura, mas de ler não temos muitos.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR03- “Temos imensos!”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR03- “Gosto!”

(...) Porquê?

CR03- “Porque são... ajudam a motivar a ler para sermos melhores alunos na leitura.”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR03- “Sim!”

(...) Porquê?

CR03- “Porque os livros que eu não conheço são s... é o... tão se... é m... [pensativo] é... hum... gosto mais de ler porque ainda não sei o que é que vai acontecer e os livros que já li já sei o que vai acontecer!”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR03- “Escolho... não escolho pela capa! Escolho pelo... a f... [apreensivo] escolho a... olho... vejo as coisas que me interessam, vejo primeiro um bocadinho título, se me interessa e às... se vejo que o título é interessante, se é divertido, escolho!”

ENT- “Disseste-me que não escolhias pela capa. Mas agora disseste que te baseias no título. Para além do título baseias-te noutra coisa?”

CR03- “Nos desenhos também... são divertidos às vezes...”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR03- “Sim.”

P6- (...) Porquê?

CR03- “Porque... acho que é divertido. Nós podemos estar assim a ler e errarmos uma coisa e assim os nossos pais corrigem-nos. E... assim ficamos a ler melhor! Sabemos os erros e já... na próxima vez já não damos os mesmos erros!”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola?

CR03- “Sim!”

(...) Porquê?

CR03- “Uhm... porque também os ajuda à... as coisas que eles já tinham esquecido, podem relembrar.”

Bloco 4.1 - “Concepções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa? (...)

CR03- “Sim.”

(...) Porquê?

CR03- “Porque... [respira fundo] Porque acho que é divertido ler e... e até... e é sempre divertido estar sempre a ler um livro novo e eu gosto de levar livros.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR03- “Sim!”

(...) Porquê? (...)

CR03- “Porque me ajudaram a conhecer mais as expetativas da família, do meu pai e da minha mãe a desenhar e isso tudo!”

(...) O que é que desenhaste após a leitura da história? (...)

CR03- “Hum... Eu desenhei um menino todo contente, com o seu peluche que ele, estava sempre com o peluche.”

(...) O que é que a tua família desenhou? (...)

CR03- “E a minha família desenhou os pais, tudo reunido na cama do bebé a aconchegá-lo.”

(...) Porque é que desenhaste isso?

CR03- “Porque acho que foi o que mais me motivou.”

ENT- “Mas motivou-te como?”

CR03- “Hum... acho que era a ilustração que no livro mais gostei, mais me alegrou.”

P10- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR03- “Hum... foi... foi divertido. Tivé, hum... [pensativo] Tivemos de construir histórias, também pa, pa [para - gagueja] metermos lá no livro e isso tudo.”

(...) Gostaste de o fazer? (...)

CR03- “Sim.”

(...) Porquê?

CR03- “Porque... foi uma atividade diferente que nós nunca... que nós... que não estamos habituados a fazer nenhuma assim.”

P11- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

CR03- (A questão não foi efetuada por lapso do entrevistador.)

Bloco 2 - “Identificação”: CR04, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - “Concepções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR04- “Um livro... é... um... um objeto que nos dá sabedoria... a... que nos dá conhecimentos... e... é um amigo.”

P2- O que é um livro digital?

CR04- “Um livro digital... é... um livro sem ser, [sem] ter contracapa, mas é igual aos outros, só que em vez de ser num livro que nós podemos sentir é visto de outra forma.”

ENT- “E de que forma é que é visto?”

CR04- “É visto... no computador ou... pronto no computador.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR04- “Às vezes.”

ENT- “Como assim?”

CR04- “Às vezes são livros de histórias com trabalhos que nós fizemos, outras vezes é livros onde nós faz... a... onde estão as... hum... as contas e isso tudo para nós aprendermos. E esses livros é os livros de rascunho ou assim.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR04- “Na biblioteca... há imensos, porque... é... a biblioteca, não só tem livros como também tem computadores... mesas... jogos... só que a maioria é livros.”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR04- “Sim.”

(...) Porquê?

CR04- “Porque eu gosto muito de ler e não só... porque as imagens também me... me... pronto, fascinam!”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR04- “Sim.”

(...) Porquê?

CR04- “Porque é sempre uma... há sempre uma vez para tudo... hum... e sempre nos ensina. Às vezes, há livros de fadas que eu nunca li... e houve uma vez que li um e adorei.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR04- “Pronto eu vou sempre pela capa e às vezes também pelo título. Às vezes, a capa... e depois às vezes as... as capas, às vezes têm branco e só tem uns riscos. Depois leio o título e... Já li um que era... que era o ‘Tim Tim’, a capa era tipo com riscos e m... [pensativo] aquilo é fixe, porque é banda desenhada! E diferente dos textos que nós costumamos fazer.”

ENT- “É sempre pelas capas que escolhes um livro?”

CR04- “Não.”

ENT- “Então?”

CR04- “Pelos títulos. Às vezes, abro o livro para ver as imagens e depois começo a ler um pouco. Eu leio, às vezes, os dois parágrafos e depois se for... se... se eu achar que é bonito, levo. E... leio em casa chego à escola... entrego... e... pronto.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR04- “Sim.”

(...) Porquê?

CR04- “É sempre um momento... que nós temos com a família, muito bonito, às vezes, engraçado! Quan... [Reformula a frase] É mais engraçado quando se tem um irmão!... Porque ele começa a falar e depois diz palavras... [risos] pa [para] todo o lado quanto é sítio.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR04- “Sim.”

(...) Porquê?

CR04- “Porque... hum... porque hum... a minha mãe costuma participar sempre... mas há pessoas que... há meninos que não têm os pais e assim... nenhum deles participa... às vezes, é porque estão divorciados, outras é... pronto não sei! Mas, é muito melhor estarmos junto com a família do que estarmos sozinhos. É o que eu acho! Sobre...”

ENT- “Mas é melhor porquê?”

CR04- “Porque se conhece muito melhor o que nós fazemos... às vezes, até há pessoas que... por exemplo, tios... pronto! Que depois têm filhos... e depois gostam do que nós cá fazemos e depois mandam os filhos para cá ou assim... e... hum... pronto!”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa? (...)

CR04- “Sim, adorei!”

(...) Porquê?

CR04- “Porque... hum... hum... assim pude estar ao pé dos meus pais a fazer uma coisa que nunca tinha feito, pronto já tinha feito uma parecida, mas não era igual! Como fazer desenhos num... numa folha gigante... hum... eu dum lado o meu pai do outro... depois pintarmos e... fazer um desenho numa saca... é que foi muito fixe!”

ENT- “Gostaste de desenhar no tecido? Nunca tinhas desenhado?”

CR04- “Já! Mas...foi em camisolas, numa camisola no infantário nós fizemos e...”
pronto!”

ENT- “Gostaste de desenhar no tecido, porquê?”

CR04- “Porque aquilo parecia que... que a... fazia impressão quando nós estávamos a escrever com as canetas! E a... a... a...sempre dá para ver como é que se... o tecido consegue absorver a, a tinta! Às... as... as... as... [gagueja] a tinta parece escura, só que depois no tecido parece mais clarinha ou mais escura.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR04- (Respondido na questão anterior).

(...) O que é que desenhaste após a leitura da história?

CR04- “Ah?! Então, eu desenhei. O livro foi A Fada Palavrinhas e o Gigante das Bibliotecas. Eu desenhei O gigante das bibliotecas... a fada palavrinhas e o rei a

franzir o nariz. Hum... e as traças que andavam a comer os livros de um lado ao outro. Desenhei também, pronto o meu pai desenhou livros com uma, uma borboleta, neste caso uma traça sentada. Então, eu desenhei o gigante das bibliotecas porque é um personagem que entra na história que faz normalmente metade da história. O rei é, é [gagueja], entra em todas as partes da história. E a fada palavrinhas é a personagem principal.”

P10- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR04- “Foi um bocado difícil... mas... porque se fosse um ilustrador mesmo a sério aquilo ficava... não eramos nós que fazíamos e aquilo ficava da pessoa, mas como nós fizemos todos! Este livro é nosso! Fomos nós que o fizemos! E é muito mais emocionante a p..., a... [gagueja] crianças a escreverem, do que adultos a... a... [gagueja] ilustrarem-no.”

(...) Gostaste de o fazer? (...)

CR04- “Gostei! Porque aprendi coisas novas como se fazia num livro digital. A... até [gagueja] fomos à sala dos computadores... aprender a colocar as imagens no, no livro e depois passado uns meses apareceu o livro feito.”

ENT- “Só? Ele apareceu feito. Vocês não participaram na sua elaboração?”

CR04- “Participámos! Uns ilustraram... outros pintaram... outros faziam desenhos sobre o texto do livro que depois houve um... um desses, foi o do Rodrigo, que foi escolhido para ser a capa e na na p... [gagueja], na primeira vez que vi o livro feito! Aquilo nem parecia que fomos nós que o fizemos!”

(...) Porquê?

CR04- “Porque... eu não sei! Porque aquilo... parecia... eu... quando fiz isso... eu já nem me lembrava, eu pronto! Eu lembrava-me como é que era, só que não, eu já não me lembrava como... é que se... fa...[reformula o discurso], deveria ficar! E quando olhei para aquilo... aquilo fogo!... [suspira] Aquilo bateu-me mesmo no coração!”

P11- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

CR04- “Eu gostei muito de fazer o portefólio porque eu nunca tinha feito isto... E não só, porque... nunca tinha ilustrado tão importante! Isso é que... eu fiquei um bocado atrapalhado por causa disso.”

ENT- “E porque é que ele foi importante?”

CR04- “Sim, nós demos uma... uma história que, que ele... recontou... pela, pe... pela internet... que era *A Maior Flor do Mundo*... fizemos um teatro... fizemos um teatro... uma música... e... o José Saramago não... é... pronto é... é m... [pensativo] é importante porque recebeu um prémio nobel, nunca conseguiu escrever uma história para crianças. Só que veio-lhe à cabeça e recontou-a com palavras dele e depois pessoas, outras pessoas recontaram como... com... como se fosse história mesmo dele.”

ENT- “E esse vídeo de que tu falaste que vimos na internet, ele é baseado em alguma coisa.”

CR04- “Na *Maior Flor do Mundo*!”

ENT- “E o que é a *Maior Flor do Mundo*?”

CR04- “A maior flor do mundo... para mim é a paz, a harmonia e é como se fosse o mundo. E a minha mãe costuma-me dizer: “O mundo não gira à minha, à minh..., à minha volta!” E eu, o que percebo disso é que... eu não posso ser o rei

disto tudo. Eu tenho de ser... O espaço é de todos! Hum... Eu tenho de fazer as coisa que, que eu quero, as coisas que as pessoas querem... pronto!"

ENT- "Tu disseste o que era para ti A Maior Flor do Mundo, mas nós vimos que havia alguma coisa que retrata o pensamento de José Saramago sobre a maior flor do mundo. Ele transmitiu isso através do quê?"

CR04- "No filme..."

ENT- "Ele não escreveu nenhuma história?"

CR04- "Escreveu!"

ENT- "Tu falas na maior flor do mundo com toda a emoção, mas não explicaste como é que tu a conheceste."

CR04- "Conheci primeiro no li... Ai! No filme... depois, no livro... e depois a seguir disso é que começamos a fazer o portefólio... a... e as outras atividades ao longo do título A Maior Flor do Mundo."

Bloco 2 - "Identificação": CR05, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - "Conceções sobre o livro"

P1- O que é um livro?

CR05- "Um livro é... um conjunto de uma história que fala sobre... prontos [pronto]... hum... coisas que podem ter acontecido e não."

P2- O que é um livro digital?

CR05- "É um livro que em vez de ser feito assim com folhas é no computador."

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR05- "Sim... uns poucos."

(...) E na biblioteca? (...)

CR05- "Muitos!"

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula? (...)

CR05- "Sim!"

(...) Porquê? (...)

CR05- "Porque são divertidos e fazem-me aprender em... aprender mais."

(...) Gostas dos livros da biblioteca? (...)

CR05- "Gosto!"

(...) Porquê?

CR05- "Porque nós nas sextas-feiras, como já sabemos, vimos sempre requisitar um livro e gostamos muito, porque ler, para nós, é divertido."

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR05- "Adoro!"

(...) Porquê?

CR05- "Porque gosto de saber coisas novas, em vez de estar sempre a ler o mesmo livro, gosto de me aventurar."

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR05- “Primeiro vejo o título... e vejo se me interessar... se vir que se calhar pode ser divertido, experimento.” - A criança manipula o livro (*Ynari - A meninas das cinco tranças*, de Danuta) durante a resposta, refere o título e passa a mão sobre a ilustração).

ENT- “E é só a partir do título ou tens outro critério?”

CR05- “Não! Também já conheço algumas autoras como a Danuts [Danuta], que veio cá à escola, e também vejo pelo... Prontos [pronto], pelo ilus... o ilus-tra... il... i-lus-trador [gagueja]. E... quem fez o livro, o escritor.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR05- “Sim!”

(...) Porquê?

CR05- “Porque é muito divertido e estar em família a ler, pode-se tornar muito divertido e não estar, hum... eu ao princípio lembro-me de descansar, mas ao fim começa a ser muito divertido.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola?

CR05- “Sim!”

(...) Porquê?

CR05- “Assim, os pais podem-nos dar uma ajuda e se nós nos atrapalharmos eles estão lá para nos ajudar.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa?

CR05- “Sim.”

(...) Porquê?

CR05- “Porque se não levasse livros para casa... prontos [pronto]... não começava-me [me começava] a adequar mais aos livros para ler.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR05- “Sim!”

(...) Porquê?

CR05- “Porque a minha família... tenho... para mim eu tenho duas famílias é a família da escola e a família de casa. Então, eu gostei porque tanto tive com os meus amigos, estive com os meus pais e foi muito divertido.”

(...) O que é que desenhaste após a leitura da história? (...)

CR05- “Desenhei uma menina chamada Ynari a ver só guerra por todo o lado e muito fumo preto.”

(...) O que é que a tua família desenhou?

CR05- “Desenhou-se a si próprio, porque acha que uma família é uma família e ninguém nos pode tirar isso...”

ENT- “Relativamente à história, qual era o enquadramento?”

CR05- “Foi quando... a Ynari foi às... às cinco aldeias e teve de dar uma trança.”

ENT- “E esse momento da história despertou-te mais a atenção?”

CR05- “Sim, porque ficaram todos amigos.”

P10- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR05- “Muito divertido!”

(...) Gostaste de o fazer?

“Gostei porque foi uma ideia criativa! Não sei quem é que teve essa ideia! Mas... [risos] Não, não! Quem é que... Não é disso! Quem é que começou a fazer o livro digital! Quem é que fez em primeiro lugar! Eu achei muito interessante! Foi muito divertido, porque para além de estar com a minha família, juntos, estive também com os meus amigos.”

P11- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio? (...)

CR05- “Sim!”

(...) Porquê?

“Porque nós fizemos muitos trabalhos ao longo, quando estivemos com as nossas estagiárias e teremos de os guardar num sítio seguro onde sabemos que não se vai estragar.”

Bloco 2 - “Identificação”: CR06, 9 anos, sexo feminino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR06- “Hum... é onde o autor, hum... expresse [expressa] a, os seus sentimentos ou então conta uma história da sua vida. ... ou então inventa para as crianças se divertirem e... se entreterem.”

P2- O que é um livro digital?

CR06- “Hum... é um livro como se fosse um livro, só que feito no computador. E mais... criativo em... tecnologia.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR06- Há, muitos.”

ENT- “Destes aqui?” – indicando os livros de Literatura Infantil.

CR06- “Não, desses aqui não, mas há dos outros para aprender as matérias e isso.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR06- “Muitos! Muitos e interessantes.”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca?

CR06- “Sim, porque n... nos [gagueja] ensinam a viver e a respeitar os outros e dão-nos lição de vida.”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces?

CR06- “Sim. Porque... aprendo mais coisas e... e aprendo melhor a ler. A treinar a leitura.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR06- “Hum... pelo título. Hum... e pelo autor porque eu tenho autores preferidos. A... hum... e então quando gosto muito do título que é, que acho interessante e criativo, levo o livro para ver como é que é a história.”

ENT- “Qual é o teu autor preferido?”

CR06- “Hum... É... eu acho que já levei um que gostei muito que foi da Patrícia Reis. Não sei qual é que foi, mas é, eu gosto muito da Patrícia Reis.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família?

CR06- “Hum... Sim, porque... a família, normalmente, nos livros. As crianças quando são pequenas não percebem muitas palavras e os pais hum... os pais ajudam-nos a ler, ou amigos... Por isso, é engraçado.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola?

CR06- “Hum, sim! Porque é, é sinal que querem saber daquelas coisas que nós aprendemos na escola e que nos gostam de ajudar.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa?

CR06- “Sim, porque foi giro. Porque... vo... voltei [gagueja] a, a aproximar-se mais do meu... [reformula o discurso] dos meus pais porque eles estavam sempre em trabalho e nunca me ajudavam. Então, quando levei a saquinha para casa, eles ajudaram-me a fazer tudo! E eles fizeram o trabalho deles.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR06- “Sim, hum... gostei... porque... especialmente gostei muito do livro e de desenhar também gosto.”

(...) O que é que desenhaste após a leitura da história? (...)

CR06- “Hum... desenhiei a minha parte preferida do livro que foi... a parte em que... um... dos meninos lá do prédio declarou-se a uma menina que ele... que gostava, com várias palavras que ele já tinha aprendido.”

ENT- “E aqui?” – indicando a parte do desenho elaborada pela família.

CR06- “Hum, aqui foram os meus pais que fizeram... a, a, hum... a, a fábrica. A grande fábrica de palavras no nosso país. Hum... E escreveram as, as, as, as (como é que se diz) as palavras que o menino tinha apanhado. As, as... [Reformula o discurso] a palavra mestre era re... der repente [pensativa], repete! Repete é... era uma palavra que ele achava muito especial. E queria guardar para um momento especial, como a cereja, poeira e cadeira.” – A criança gagueja com frequência ao longo do discurso.

ENT- “E aqui?” – indicando as palavras.

CR06- “A paz e a esperança é o que nós devemos ter a... e são palavras também muito especiais, que... nos ajudam a exprimir os sentimentos... que nos ajudam a ter amigos que... É a paz e a esperança que nos ajuda a concretizar os nossos sonhos, para termos esperança, para nunca desistirmos e para alcançá... alcançarmos [gagueja] o, o ponto que nós vemos, que nós queremos.”

(...) Porque é que desenhaste isso?

CR06- “Porque achei engraçado os meus amigos saberem... hum... saberem aquele livro que eu li... e que devem melhorar o comportamento e... ao lerem essas palavras, acho que eles vão levar um toquezinho no coração e se vão sentir melhor.”

P10- Como foi para ti elaborar um livro digital?

CR06- “Hum foi... diferente e foi muito... giro.”

(...) Gostaste de o fazer? (...)

CR06- “Gostei, porque foi a primeira vez que fiz um, um livro digital que não tinha... nunca tinha feito. Foi giro.”

P11- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

CR06- “Sim. Porque juntámos aqueles trabalhos todos que nós fizemos. Hum... e assim é como se fosse uma recordação de tudo, os nossos tempos que passámos com vocês. E foi divertido fazer um portefólio.”

Bloco 2 - “Identificação”: CR07, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR07- “O que é um livro?! Um livro é... ler... lemos... aprendemos a ler, aprendemos palavras novas.”

P2- O que é um livro digital?

CR07- “Um livro digital é um livro que está no computador.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR07- “Hum, hum! Sim... de Língua Portuguesa, de Matemática, de Estudo do Meio, de leitura e de leitura.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR07- “Muitos!”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR07- “Sim.”

(...) Porquê?

CR07- “Porque são divertidos.”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR07- “Sim.”

(...) Porquê?

CR07- “Porque acho que são interessantes.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR07- “Leio um bocado e depois vejo que é um livro divertido.”

ENT- “Lês o quê?”

CR07- “Leio a primeira página... ou duas.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR07- “Sim.”

(...) Porquê?

CR07- “Porque a minha família é divertida e eu gosto de ler livros com ela.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR07- “Sim.”

(...) Porquê?

CR07- “Porque... hum... a minha família é muito divertida. A minha mãe gosta de ler.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa? (...)

CR07- “Sim.”

(...) Porquê?

CR07- “Porque fizemos um desenho na saquinha, fizemos um desenho no papel e isso eu acho que foi muito divertido.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR07- “Sim.”

(...) Porquê?

CR07- “Hum... porque fizemos desenhos, lemos, escrevemos...”

ENT- “Costumam realizar este tipo de atividades?”

CR07- “Ainda só realizámos umas... uma vez, mas eu gostaria de fazer mais.”

(...) O que é que desenhaste após a leitura da história? (...)

CR07- “Desenhei a história do “O”... a histi... [reformula o discurso] a história do zero. A triste história do zero que queria ser poe... que é poeta... E ele aqui está feliz e aqui está a dormir. Aqui, foi a minha mãe, que estava muito triste, depois ficou mais, mais feliz, mais feliz, mais feliz e fiquei ass... [reformula o discurso] e ficou assim (feliz).” – Simultaneamente, indica cada elemento no desenho.

(...) Porque é que desenhaste isso? (...)

CR07- “Eu acho que transmite, histórias assim... giras... com muitas rimas.”

P10- Como foi para ti elaborar um livro digital?

CR07- “Muito divertido.”

(...) Porquê?

CR07- “Porque... hum... porque eu gosto de mexer no computador. Eu gosto de fazer PowerPoints...”

P11- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio? (...)

CR07- “Sim.”

(...) Porquê?

CR07- “Porque... eu acho que é muito giro... tem coisas muito bonitas...”

ENT- “E agora achas que nos dá conhecimento?”

CR07- “Sim.”

ENT- Sobre o quê?”

CR07- “Sobre um portefólio.”

ENT- Que é sobre?”

CR07- “A Maior Flor do Mundo.”

ENT- “Só nos fala da obra “A Maior Flor do Mundo”?”

CR07- “Do dos desenhos, do comentário...”

Bloco 2 - “Identificação”: CR08, 9 anos, sexo feminino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR08- “É onde as crianças podem... as crianças podem ler o livro... tem capa, contracapa, imagens, des... palavras, títulos...”

P2- O que é um livro digital?

CR08- “É o que se pode ver num computador... que se... faz, que se passa, passa as páginas com o rato.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR08- “Sim, mas são livros de aprendizagens.”

ENT- “E destes? – indicando os livros de Literatura Infantil.”

CR08- “Não.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR08- “Há muitos destes!”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR08- “Sim.”

(...) Porquê?

CR08- “Porque são engraçados...”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR08- “Gostol!”

(...) Porquê?

CR08- “Porque assim fico a conhecer esse livro e posso contar aos meus colegas.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR08- (hesita)

ENT- “Tens aqui muitos livros. O que é que te leva a seleccionar ‘aquele’ livro?”

CR08- “Às vezes, é pela aprendizagem que estamos a ler, a dar. Outras vezes, é... porque podem ser engraçados e os meus colegas podem-me já ter dito [podem já ter-me dito] algumas coisas e eu se calhar achei engraçado.”

ENT- “Mas como é que tu achas um livro engraçado? É pela capa, folheias o livro ou como é que é?”

CR08- “É pelas palavras.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR08- “Sim.”

(...) Porquê?

CR08- “Porque assim se nós lemos um livro e depois podemos dizer alguma coisa, uma palavra mal lida, a família pode-nos ajudar.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR08- “Acho.”

(...) Porquê?

CR08- “Porque assim eles também podem aprender connosco algumas coisas.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa?

CR08- “Gostei!”

(...) Porquê?

CR08- “Porque foi uma atividade em família e assim deu para juntar a família toda, em conjunto. E... gostei!”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR08- “Sim.”

(...) Porquê? (...)

CR08- “Porque foi... porque foi uma coisa nova.”

(...) O que é que desenhaste após a leitura da história? (...)

CR08- “Eu desenhei um menino... com a árvore... que o menino gostava... porque o menino gostava muito da árvore e no livro diz que o menino amava a árvore e a árvore amava o menino.”

ENT- “E ali em cima?”

CR08- “O meu pai fez a... porque o senhor queria ter dinheiro... uma casa... família... e queria ter um barco. E para o dinheiro, o senhor arrancou as... as... as maçãs. A casa arrancou as folhas! A família, ele queria ter a fam... [reformula o discurso], uma casa para conseguir ter uma família, a mulher e os filhos. E o barco arrancou o tronco da árvore.”

ENT- “E no final?”

CR08- “No final, passado algum tempo o senhor voltou ao pé da árvore e a árvore disse, pediu-lhe desculpa porque não tinha mais nada para lhe oferecer... e o senhor só queria descansar num sissio..., num sítio sossegado [a autocorreção é imediata].”

P10- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR08- “Foi giro!”

(...) Porquê?

CR08- “Porque assim... a... ficamos... porque... a turma ajudou toda e depois no final viu-se que ficou giro.”

P11- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio? (...)

CR08- “Sim.”

(...) Porquê?

CR08- “Porque assim come... [reformulação do discurso], ficamos a conhecer melhor as pessoas... que nos rodeiam e as pessoas que já faleceram e nós não viemos a conhecer. Assim, ficamos a conhecer essas pessoas melhor.”

ENT- “Achas que este senhor que já faleceu, que tu estás a referir, foi importante para nós?”

CR08- “Foi.”

ENT- “Porquê?”

CR08- “Porque fez um livro que ensina as crianças a cuidar da natureza.”

2.2. Protocolos das entrevistas 2 - PE2

Bloco 2 - “Identificação”: CR01, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR01- “Um livro é... onde se conta histórias assim do passado ou assim... coisas para as crianças se divertirem.”

P2- O que é um livro digital?

CR01- “Hum... um livro digital é onde está... uma história, mas também há outras iguais, mas com outra forma diferente.”

ENT- “E que forma é essa?”

CR01- “Hum... essa forma foi cada um criou a sua história, mas foi alguma escolhida para contar primeiro e as outras foram selecionadas para as mães ouvirem.”

ENT- “Mas olha lá! Um livro normal é igual a um livro digital? Qual é a diferença e a semelhança?”

CR01- “Não. Hum... o livro normal tem uma história pode mudar a história e o livro digital tem todas as histórias.”

ENT- “E quando nós lhe tocamos é igual?”

CR01- “Não. É um pouco mais diferente do que o livro normal.”

ENT- “Como é que é diferente?”

CR01- “Aquele depois tinha vários desenhos e...” - A criança encolhe os ombros, sinalizando que não tem mais nada a acrescentar.

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR01- “Sim.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR01- “Também.”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR01- “Sim.”

(...) Porquê?

CR01- “Porque os da sala de aula são de trabalho e esses servem mais para aprender e os da biblioteca servem mais para ler... e também para aprender.”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR01- “Gosto.”

(...) Porquê?

CR01- “Porque são outras histórias que eu não conheço e... há algumas tê... são iguais e têm outras partes que eu... do, dos [gagueja] que eu já li.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR01- “Primeiro tenho que... primeiro tenho... tenho que ver se... se... se eu conheço, se eu gosto. Depois, eu estou sempre a ver as imagens, a ver qual é que eu gosto, depois começo... escolho esse livro.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR01- “Sim.”

(...) Porquê?

CR01- “Porque é... é mais divertido partilhar essas histórias... com a família, do que estar a pralh... a partilhar [gagueja] sozinho.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR01- “Sim.”

(...) Porquê?

CR01- “Porque... primeiro têm direito a, a aprender as coisas que os... que os... [reformula o discurso] que eles já aprenderam... e que... E saber mais.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- (...) Gostaste de levar livros para casa? (...)

CR01- “Sim.”

(...) Porquê?

CR01- “Hum... porque eu gostei de fa... [reformula o discurso] Eu gosto de fazer trabalhos assim com livros e isso.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR01- “Sim.”

P5.2- (...) Porquê?

CR01- “Foi um projeto muito divertido que... que eu comecei a adorar e que... e que gostei de fazer.”

P10- A atividade que te foi pedida consistia na construção de um fantoche. Explica-me como construístes o teu fantoche?

CR01- “Primeiro, como a... a minha mãe tinha lá caixas de cápsulas... fiz o corpo. Para parecer assim...”

ENT- “Cápsulas de quê?”

CR01- “Cápsulas de café. Depois, imaginei assim... ter aqui uma cauda para... pa... [reformula o discurso] porque ele também tinha uma cauda. Então comecei a cortar assim, que era para... pa [para] fazer aqui a cauda.”

ENT- “E essa cauda fizeste-a com o quê?”

CR01- “Cartão.”

ENT- “E depois?”

CR01- “Depois, também... fiz com um bocado de cartão as asas... para ficarem as asas do dragão.”

ENT- “Esse cartão era do quê, ainda te lembras?”

CR01- “Este cartão era do... Oreo.”

ENT- “Das Bolachas Oreo?”

CR01- “Sim. Com a... com o mesmo cartão das bolachas Oreo, fiz as mãos. E com esse mesmo car... cartão [gagueja] também fiz a cabeça.”

ENT- “E com isso tudo construístes o quê?”

CR01- “Um Dragão.”

P11- Reconta-me a história utilizando o fantoche. (...)

CR01- “Então... era uma vez uma senhora que... que quando lhe levavam um prato, ela dizia que não gostava... e depois... no dia seguinte queria outro prato, mas quando, quando pedia... depois, depois ela dizia que não... que queria outra vez mais pratos. Mais pratos!

Até que um dia, para fazer uma festa f... queria fa... [reformula o discurso] queria bifes de dragão. Mas, os cozinheiros ficaram espantados! Onde é que iam arranjar o dragão?! Depois, o rei... Foi lá o rei disse... como é que se arranjavam e que depois ele foi à rainha e disse que ele ia tentar, tentar t... ta... trazer [gagueja] o que ela pediu. Ela esperou, esperou, esperou, mas não conseguiu. Pensou que o... pensou que ele já tinha... que ele se tinha ido... já morreu. Mas, não!

Depois... Depois quando veio o senhor ali à porta do castelo, a... ela viu um anel que era do seu rei, mas... depois, desmaiou... porque pensou que ele já tinha mor, já estava morto. E encontraram-se. Depois... na cama, quando se levantou, come... [reformulação do discurso]. No dia seguinte... comeu tudo, porque... porque... porque comia.”

(...) Achas que a utilização do fantoche facilita ou dificulta o trabalho de um contador de histórias? (...)

CR01- “Facilita.”

(...) Porquê?

CR01- “Porque é mais divertido as crianças verem... e... ouvirem as histórias com os fantoches do que estar só a ouvir e mais nada.”

P12- Como foi para ti elaborar um livro digital?

CR01- “Foi muito divertido partilhar as histórias com os meus colegas e eles partilharem as deles comigo.”

P13- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

CR01- “Não sei...”

ENT- “Achas importante ter-mos realizado este trabalho? - Indicando o portefólio.

CR01- “Acho.”

ENT- “Porquê?”

CR01- “Para podermos ajudar o José Saramago a inventar uma... história com palavras mais simples.”

Bloco 2 - “Identificação”: CR02, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR02- “Um livro... é uma coisa que nos dá conhecimento. Hum... tem muitas palavras, muitas regras, pra, prá [para a] nossa vida... tem os títulos... Existem muitos livros de... dizem muitas coisas diferentes, livros de aventura, de animação... também de... Os livros também têm muitos autores diferentes, mui... os mu... [reformula o discurso] muitos ilustradores também diferentes”- A criança demonstra-se pensativa.

ENT- “Tens mais alguma coisa a acrescentar?”

CR02- “Não, acho que é só.”

P2- O que é um livro digital?

CR02- “Um livro digital é parecido a um... a um livro normal. Só que o livro digital nós podemos ver no computador. Hum... passamos no computador... hum...”

ENT- “Passamos o quê?”

CR02- “As páginas... e é diferente de um, de um livro original.”

ENT- “É diferente como?”

CR02- Hum... hum... nós num... num livro normal passamos as páginas com a nossa mão. Num... num livro digital podemos passar com o rato. Hum... e também o trabalho é feito de outra forma.... Fá... Hum... [reformula o discurso]. Quando fazemos um livro original é diferente, do que fazemos um li... um... [reformula o discurso] quando fazemos um, um livro digital é diferente, do que quando fazemos um livro normal.”

ENT- “Porquê?”

CR02- “Porque... nós no livro digital, temos que fazer o desenho... tudo. E escrever, escrevemos no computador. Hum... no... no livro normal também escrevemos no computador mas temos de passar para o livro no, no... para uma página do livro normal. No livro digital temos de passar para o computador.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR02- “Há alguns!”

(...) E na biblioteca? (...)

CR02- “Na biblioteca, é uma biblioteca! Há muitos mais. Há livros de muitas coisas.”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca?

CR02- “Gosto. São muito divertidos, são muito engraçados!”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR02- “Gosto. Ensinam-me mais coisas, ensinam-me a melhorar a minha letra. Muitas coisas.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR02 - “Um livro... eu escolho os livros... eu escolho um livro pelo... pelo os que eu gosto mais, os de animação, os de alegria, os de crianças...”

ENT- “É só pelo tema?”

CR02 - “É... mais ou menos.”

ENT- “Tens vários livros do mesmo tema, como é que tu escolhes?”

CR02 - “Hum... vejo, vou vendo como é que são os livros. Se eu gosto de... desse [gagueja] tema, se não gosto.”

ENT- “Mas vês o quê?”

CR02 - “Vejo... vejo as ilustrações, vejo o tipo de livro.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR02- “Acho.”

(...) Porquê?

CR02- “Porque o... os nossos pais com... com a idade vão-se esquecendo de algumas coisas. E depois... hum... gostam também de relembrar um bocadinho. Hum... A minha mãe também gosta de... quando eu... levo algum livro se, rece-sito [requisito] da biblioteca. Hum... eu, às vezes, leio com a minha mãe, porque a minha mãe também gosta muito de ler livros... e assim...”

ENT- “Então, tu concordas com o José Saramago, quando ele diz que as leituras para crianças, deviam tornar-se leituras obrigatórias para os adultos? Se lhe ensinam coisas...”

CR02- “Sim.”

ENT- “Porque é que concordas com ele?”

CR02- “Porque... a minha mãe gosta muito de ler livros para crianças. O meu pai não tem tanto tempo, mas também gosta. Sele [Se ele], se ele pedir para ele ler algum comigo, desde que ele teja [esteja], desde que ele... tenha tempo, ele lê comigo.”

ENT- “Que tipo de coisas é que eles podem ensinar aos pais?”

CR02- “Hum... algumas coisas é iguais a nós... Hum... podem les [lhes] ensinar também muitas regras que eles ainda não podem, que eles ainda não sabem... muitas palavras... hum... os significados das coisas. Porque hoje em dia, eu quando tenho alguma coisa ou assim... pergunto à minha mãe: ‘Mãe o que é que é aquilo?’, ‘Hum... eu também não sei já me tinha esquecido!’ Hum... E depois os livros podem-nos ensinar Hum... Agora eu posso ler um livro, depois para a próxima vez já sei o que é que é aquilo.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR02- “Sim.”

(...) Porquê?

CR02- “Porque... os, os pais também têm que saber o que os filhos fazem! E hum... E terem a mesma sabedoria que eles! Às vezes, também precisam de ser um bocadinho crianças! E as crianças, às vezes, também precisam de ser um bocadinho adultos.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa?

CR02- “Gostei.”

(...) Porquê?

CR02- “Foi muito engraçado! Hum... Não foi como levar um livro normal! Nós o livro normal levamos-o [levamo-lo] na mão. Mas, a saquinha nós metemos-o [metemo-lo] dentro da saquinha, pude ilustrar aquilo que eu quis por trás da saquinha... Hum... e até parece que o... que o livro se leu melhor. Que eu li melhor o livro.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR02- “Sim.”

(...) Porquê?

CR02- “Porque estive, tive em conjunto com a minha família... e trabalhamos todos em conjunto.”

P10- A atividade que te foi pedida consistia na construção de um fantoche. Explica-me como construístes o teu fantoche?

CR02- “Hum... Eu cortei um bocadinho de cartolina e depois coleí... daquele papel que não se vê nada por baixo... aquele que dá para passar por cima!”

ENT- “Sim... desse. E depois passei pelo livro, Hum... passámos a caneta preta, coleí no cartão, Hum... depois... hum... fomos fa... [reformula o discurso] passar a caneta preta, passámos um bocadinho melhor por cima do cartão, Hum... arranjei um bocado de tecido preto, fizemos tipo um capucho e tirei um... um bocado de cabelo duma peruca e coleí... na... na... no capucho [gagueja].”

P11- Reconta-me a história utilizando o fantoche. (...)

CR02- “Então... Era uma vez passarinhos de cristal que andavam à volta duma cabeça hum... e depois perguntavam... essa cabeça perguntava o que... o que é que... o que é que eles lhe queriam contar. Os passarinhos de cristal andavam a cantar... e a dançar... à volta da cabeça. Hum... depois, hum... a velha do capuchinho cinzento andava... andava pelo bosque, mas a velha do capuchinho cinzento era a capuchinho vermelho, só que já tinha... já tinha mais alguns anitos! A depois... hum... a velha do capuchinho cinzento, os passarinhos de cristal disseram-lhe que... que era a, hum... que era o capuchinho vermelho a... e m... levaram-na... perguntaram à cabeça se... se... se... a... se, se... (esqueci-me) [gagueja].”

ENT- “Conta como tu sabes.”

CR02- “Perguntaram... hum...”

ENT- “Conta como tu sabes, não precisa de ser tal e qual como está no livro.”

CR02- “Então a velha andava pelo bosque que era aquele bosque verde... com muita... muito verde que era a capuchinho vermelho que por lá andava que levava o cestinho à avó. Depois... hum... a velha tinha um dedal que era o dedal com que cozia os calções, os vestidos dos netos... Depois a velha... ia à... ia caminhando, caminhando. Depois a cabeça perguntou aos passarinhos de cristal onde é que a velha ia. A velha ia ouvir as águas, as águas do... as águas cristalinas dos rios ou ia buscar uma cantarinha de água, porque dentro da cantarinha de... hum... porque

dentro a água da... dentro da cantarinha já não, já não podiam cantar. Hum... Hum... A velha com... foi andando, andando e sentou-se numa pedra cheia de musgo e a cabeça dizia que só via a velha a andar, a andar e o lobo com um... com uma língua grande e boca também muito grande... com, com dentes afiados hum... correr... hum... a dar passos pequeninos e hum... a velha não o ouvia, porque estava quase surda! Depois, hum... a velha sentou-se num... sentou-se na... na, na pedra cheia de musgo, o lobo ia devagarinho, devagarinho... E... e a velha, hum... O lobo chega lá e lembeu [lambeu] a cantarinha de barro e o dedal brilhante da velha, que a velha tinha no dedo. A velha, hum... ia acordando... devagarinho, devagarinho. E m... E m... abafou o... o... o lobo como, como fosse um cão. E m... viu o seu reflexo nos olhos. Hum... Viu que ela estava a dar uma festinha ao lobo e que o lobo não queria fazer-lhe mal. E a velha ficou muito feliz.” – Enquanto conta a história, a criança manipula o fantoche. A criança gagueja durante o discurso.

(...) Achas que a utilização do fantoche facilita ou dificulta o trabalho de um contador de histórias? (...)

CR02- “Facilita.”

(...) Porquê?

CR02- “Porque o contador de histórias quando está a contar hum... pode contar com o capuchinho como escreveu a história. E assim... sem o, sem o... sem o fantoche, lê só a história, normalmente.”

ENT- “E a ti, facilitou-te teres utilizado o fantoche?”

CR02- “Sim.”

P12- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR02- “Para mim fo... foi [gagueja] divertido! Nós tivemos de fazer os desenhos, pintámos, a... e depois metemozoz [metemo-los] no computador.”

(...) Gostaste de o fazer? (...)

CR02- “Gostei!”

(...) Porquê?

CR02- “Porque... foi muito engraçado, trabalhámos todos em conjunto... Hum... A... o trabalho ficou bem feito, ficou muito giro, hum... e engraçado. E tivemos todos uns ao pé dos outros.”

P13- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio? (...)

CR02- “Achei. Foi divertido.”

(...) Porquê?

CR02- “Porque eu... eu pude desenhar, eu pude escrever aquilo que m... que ela... que eu... que eu gostei. Hum... pude contar uma história... hum... escrevê-la... muita coisa.”

Bloco 2 - "Identificação": CR03, 10 anos, sexo masculino

Bloco 3 - "Concepções sobre o livro"

P1- O que é um livro?

CR03- "Hum... um livro é... é uma coisa que está escrita. Hum... (pausa) que se pode ler. (pausa) Tá... têm desenhos coloridos... poesias...(pausa)".

ENT- "O que é que os livros têm mais?"

CR03- "Os títulos para se lerem, os autores e os ilustradores."

P2- O que é um livro digital?

CR03- "Um livro digital tem lá... umas, umas coisas que nós fizemos durante o ano... hum... os nossos trabalhos... desenhos..."

ENT- "Achas que um livro digital é igual a um livro normal?"

CR03- "Não."

ENT- "Porquê?"

CR03- "Porque um livro digital tá, tá [está] num CD."

ENT- "E vê-se onde?"

CR03- "Na televisão. Mete-se no DVD e mete-se na televisão."

ENT- "Só se pode ver na televisão?"

CR03- "Também no computador."

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR03- "Tenho."

ENT- "E destes aqui?" - indicando os livros de literatura infantil.

CR03- "Ah! N... [reformula o discurso] desses não!"

(...) E na biblioteca? (...)

CR03- "Sim, temos m... muitos [gagueja]."

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR03- "Sim... é, é [eu] até gosto!"

(...) Porquê?

CR03- "Porque têm, tem histórias engraçadas e... e tão... alguns livros co... cos [que os] meus colegas querem levar só que estão escritos em, em chinês ou assim, ou em francês e são muito grandes e despos [depois] a professora não os deixa."

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR03- "Sim."

(...) Porquê?

CR03- "Porque... não conheço assim muitas personagens de histórias, autores."

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR03- "Por títulos assim... novos e engraçados."

ENT- "É só pelos títulos?"

CR03- "Não! Às vezes, também é pa, pa... [gagueja] pelo... pas [pelas] cores ou pelos desenhos..."

Bloco 4 - "Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola"

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR03- "Sim."

(...) Porquê?

CR03- "Porque, como tamos [estamos] a ver, a ler livros para a... para a, a minha... para a m... para a minha [gagueja] família... estou a, a desenvolver. Quando os meus pais, às vezes me ouvem a ler, a... e eu leio muito rápido, os meus pais dizem: 'Ò, ò José!! Não podes ler muito rápido, quase que não, se te enganas.' [senão enganas-te]."

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR03- "Sim."

(...) Porquê?

CR03- "Porque quando os nossos pais estão a ver as nó, a... [gagueja] as nossas coisas... e quando temos coisas boas ficam felizes e quando temos coisas más ficam... hum... um bocadinho tristes."

Bloco 4.1 - "Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola"

P8- Gostaste de levar livros para casa? (...)

CR03- "Sim."

(...) Porquê?

CR03- "Porque como eu levei o... já não me lembro... Ah! É o can... é o cantinho dos bichos! E lei, e lei, e li a... uma poesia do *Pombo Correio*."

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família?

CR03- (Não Responde)

ENT- "Ou não realizaste a atividades?"

CR03- "Não."

ENT- "Porquê?"

CR03- (hesita responder)

ENT- "Podes dizer o motivo pelo qual não a realizaste, não faz mal."

CR03- "Porque eu não consegui fazer."

ENT- "Pediste ajuda a alguém?"

CR03- "Não."

P10- A atividade que te foi pedida consistia na construção de um fantoche. (...)

ENT- "Se tivesses feito um fantoche o que é que fazias para retratar aquela poesia?"

CR03- "Hum... Lia."

ENT- "Sim. Mas a poesia era sobre o quê? Qual foi a que lêste?"

CR03- "Foi o pomb, o pong... [gagueja] Ai! O Pombo Correio."

P11- (Questão adaptada) “Então se tivesses que fazer um fantoche para recontares essa poesia o que é que tu fazias?”

CR03- “Era o pombo.”

ENT- “Agora vais pegar neste lápis e imaginas que tinhas aí o pombo. Como é que tu contavas a poesia?”

CR03- “Hum... Era uma menina que morava em, hum... em Lisboa. E o namorado estava em, em... no Porto. Depois a, depois, a... a menina disse a... ‘Oh pombinho! Hum... leva-me esta cá, car-ta ao Porto. Eu moro aqui em Lisboa e o meu namorado, do... mora no Porto.’ Depois, o pomb, o pombinho hum... Depois, ela disse: ‘Voa! Voa!’ E ele começou a voar, foi ao Porto. E... entregou a carta.” - A criança manipula o lápis como se fosse um fantoche. Excelente trabalho de jogo simbólico. A criança gagueja durante o discurso.

(...) Achas que a utilização do fantoche facilita ou dificulta o trabalho de um contador de histórias? (...)

(A questão não foi efetuada, visto que o aluno não manipulou um fantoche)

P12- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR03- (Não responde)

(...) Gostaste de o fazer? Porquê?

CR03- “[hesita] Sim, porque nós desenhámos e inventámos histórias.”

P13- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio? (...)

CR03- “Foi.”

(...) Porquê?

CR03- “Porque nós quando estávamos a escrever, hum... desenvolvemos a letra e depois hum... à medida que vamos a escrever vamos lendo e assim desenvolvemos a leitura e o... e a letra.”

Bloco 2 - “Identificação”: CR04, 10 anos, sexo feminino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR04- “Um livro é, tem muitas histórias, hum... também tem desenhos a, pode ser, hum... os livros podem ser o, os... o jardim curioso foi o que eu li, o jardim curioso. E também podem ser... podem ser livros da natureza... e podem ser livros divertidos e... e bonitos.”

P2- O que é um livro digital?

CR04- “Um livro digital que, que... é de, quer dizer que é muita coisa e... nós construímos um, um livro digital... foi a *Maior Flor do Mundo* e... a Carla e a Isménia f... fizeram [fizeram] muitas coisas para nós aprendermos. E o livro digital quer dizer que... a... nó, os... [gagueja] nós escrevemos a histó... as histórias [gagueja], depois hum... vão ao computador... e... fazem um livro digital.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR04- “Há!”

ENT- “E destes aqui?” - indicando os livros de Literatura Infantil.

CR04- “Parece que não.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR04- “Na biblioteca há muitos, porque é uma biblioteca. Se nós quisermos vir aqui à biblioteca a... a ver um livro. Vimos ver sempre um livro e nós recicram, reciclamos [requisitamos].” - Perante as dificuldades demonstradas pela criança em pronunciar a palavra, o entrevistador pronuncia a palavra pausadamente (por sílabas) e a criança por iniciativa própria a acompanha-o. Repete até pronunciar a palavra de forma correta.

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR04- “Gosto, eu já li m... eu já li muitos livros aqui da biblioteca e são muitos bonitos, muito bonitos. Já os... os de, os dos meninos que eu já li aqui da, da biblioteca, já me dele, de, do livro. E... e também gostei muito destes livros” - A criança gagueja durante o discurso.

(...) Porquê?

CR04- “Porque tem coisas sobre a natureza... hum... são muito bonitos... fala mu... falam-nos de amigos. Cuidam de muitas coisas... dos jardins... de muitas coisas.”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR04- “Gosto”

(...) Porquê?

CR04- “Porque eu não conheço e gosto de conhecer os livros.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR04 - “Então, eu escolho o livro, vou... às... às gavetas e... vejo os títulos e escolho os livros.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR04- “Sim. A minha família também gosta, de ver livros comigo. E às vezes leio, eu leio pá [para a] minha mãe e pó [para o] meu pai. E a minha mãe também lê para nós todos. E também... o meu pai como não sabe ler e a minha mãe, às vezes nós, eu aprendo [ensino] o meu pai a dizer o alfabeto, só que ele... não... às vezes, se engana [engana-se] muito.”

(...) Porquê?

CR04- “Porque é bom saber ler... é bom se nós quiséssemos tirar um curso de professora... de jornalista... de... de, assim... de professora, de jornalista... e... funcionárias...”

ENT- “E ler com os teus pais... Porque é que tu achas importante ler com os teus pais?”

CR04- “Porque assim, também eles, também aprendem... muito... aprendem as palavras novas... e algumas palavras que eu não sei eles também me dizem. E é muito importante termos cos [estarmos com os] pais e com a família.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR04- “Sim.”

P4.2- (...) Porquê?

CR04- “Porque é... porque assim eles já, já sabem coisas novas, já sabem o ca ge [reformula o discurso]... o que nós aprendemos cá da [na] escola, com as professoras, com as estagiárias, com os professores de apoio... e assim, eles já ficam a saber melhor as coisas, nós aprendemos e assim. E eles vão... também aprendem certas coisas que nós também aprendemos.”

ENT- “Achas importante que os pais venham à escola participar nas atividades?”

CR04- “Sim... e também quando eu... às vezes, a minha mãe tem coisas pra fazer e não pode vir cá à escola... como foi dá [na] reunião e foi... e foi da [na] Maior Flor do Mundo, quando fazamos [fazemos] a o... o... o concurso da Maior Flor do Mundo.”

ENT- “O livro digital?!”

CR04- “Sim, o livro digital, que fazemos. E... e ela não pode vir, porque tinha muita coisa pra fazer e... também teve que ir ao hospital. O meu sobrinho, o meu sobrinho teve lá enternado [internado] ... teve lá oito dias enternado [internado].”

ENT- “Porque é que achas importante?”

CR04- “Porque... eles, eles... gostam, nós gostamos que os nossos pais venham cá, vejam cá. E depois tam... [reformula o discurso] eles também, acho que vão adorar, aprendem coisas... boas, com as professoras. E... já... eles tamém [também]... eles gostam muito... gostam muito de... fazerem coisas novas, aprenderem também que nós a aprendemos e... e também... como... como nós fazemos o livro da Maior Flor do Mundo ninguém sabia esta história... Como a Carla e a Isménia fizeram [fizeram] a... A Maior Flor do Mundo, que foi retirado dum [de um] livro, a Maior Flor do Mundo e... fizeram uma história.”

Nota: A criança gagueja com frequência ao longo do discurso, demonstrando esforço e persistência na reformulação do discurso oral.

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa? (...)

CR04- “Sim.”

(...) Porquê?

CR04- “Porque foi bonito aprender palavras novas e adorei a que... o... e adorei os livros que levei para dentro da saquinha... os livros que eu levei.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família?

ENT- “Ou não realizaste?”

CR04- “Ra... [reformula o discurso]. Não realizei com a minha família, porque já não tive tempo. Levava trabalhos. E fiz com a minha colega que foi a Bia. Fiz um fanto... um fantoche. E ela majudou [ajudou-me] também a fazer um fantoche.”

ENT- “Fizeste onde?”

CR04- “Na escola.”

ENT- “Achaste importante ela ter-te ajudado?”

CR04- “Sim. Se vi, se viu quela [que ela] queria-me [Viu-se que ela me queria] ajudar e ela é que pediu à professora se podia-me [me podia] ajudar. E há colegas lá da minha t... [reformula o discurso] lá da minha sala, queriam também... Queriam-me ajudar. Só que a professora... a Bia levantou primeiro o dedo e a professora...”

P10- A atividade que te foi pedida consistia na construção de um fantoche. Explica-me como construístes o teu fantoche?

CR04- “Então... fazemos... fizemos [auto correção] a cara... Primeiro, fomos pedir ao professor Bruno a ver se podíamos mexer nas cartolinas deles. Depois, ele disse que sim... então a Bia começou a fazer... eu fiz a cara. Eu fiz a cara com umas coisinhas aqui vermelhas... e fiz os olhos, as sobancelhas, o nariz e a boca. A Bia fez a camisola e as calças e m... [reformula o discurso] depois eu fiz estas risquinhas.

ENT- “Fizeram com o quê?”

CR04- “Com cortolina, com corto... ai! Com cortolina [auto correção].”

ENT- “Cartolina.”

CR04- “Cartolina.”

ENT- “E aqui... as calças?”

CR04- “As calças foi com... foi com... ai! Como é que se chama aquilo...”

ENT- “Esponja eva, é como se chama este material.”

CR04- “Com a esponja do profe [professor]... esponja eva.”

ENT- “E aqui?”

CR04- “O cabelo foi também com a esponja.”

ENT- “E depois finalmente...”

CR04- “A... a Carla pôs-me o pau.”

ENT- “O palito.”

CR04- “O palito com um... com um fantoche e ficou fantoche...”

ENT- “E colámos com...”

CR04- “Fita-cola.”

P11- Reconta-me a história utilizando o fantoche. (...)

CR04- “Era uma vez um menino, era... era o jardim curioso. Hum... andava pela cidade... é uma cidade sem jardins, sem árvores verdes. Então, esta árvore a curiosa, o menino curioso ele... como, como era inverno, ele não podia sair de casa. Mas, ele gostava muito... é de... andar d... [reformula o discurso] pela rua... ele gostava do inverno e foi um dia ele... ele foi um dia que... ele viu uma flor muito murcinha... f... hum... [reformula o discurso] Ele, com... com água... pois ele desdecia [entristecia] ao ver a flor murcinha. Foi vuscar [buscar] água e regou a flor murcinha. Depois, ficou... ia crescendo, crescendo... e foi outra vez a regá-la. Depois quando chegou hum... o inverno, a casa dele, ele lia um livro sobre... a história... histórias sobre como se tratava a natureza, como se fazia jardins, ele foi lendo o livro... então quando ia à casa dele, ficou cheia de neve. Caía neve... e fez isto. Ó [Ao] fim... ele... quando abalou o inverno... e o outono... ch... [reformula o discurso] e a primavera, chegou o verão. Depois, ele começou a regar outra vez a planta até ficar grande. E depois, todos, todos lá da cidade também f... [reformula o discurso] ajudaram-no a criar a, a... a floresta. Era uma floresta muito bonita. E assim foi a minha história.

(...) Achas que a utilização do fantoche facilita ou dificulta o trabalho de um contador de histórias?

CR04- “Hum... eu acho que f... fli-tu-a.”

ENT- “fa-ci-li-ta”

CR04- “fa-ci-tua”

ENT- “Facilita, repete.”

CR04- “...facilita, porque assim podemos contar as histórias com eles e podemos mostrar às pessoas que... tão [estão] a ouvir as nossas histórias que nós lemos e fazemos os fantoches sobre esta história.

ENT- “É só quando lemos ou quando contamos também?”

CR04- “É quando cont... quando contemos [contamos] também... contamos... a história... e quando nós sabemos já o livro... já também... já também podemos recontar as histórias... bonitas... e são histórias mesmo bonitas, que eu gosto de ler, histórias.”

P12- Como foi para ti elaborar um livro digital?

CR04- “Foi bonito. Eu gostei muito. Adorei e... porque participámos assim das [nas] coisas... hum, giro. E podemos... hum... assim podemos ver as coisas que nós faze, fazamos [fazemos].”

ENT- “... que nós fazemos...”

CR04- “Fazemos e... e gostei.”

P13- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio? (...)

CR04- “Sim.”

(...) Porquê?

CR04- “Porque... é... porque é bonito... participamos nas coisa que são bonitas e também [também] assim já sabemos coisas que vocês fazem para nós.”

ENT- “Fomos nós que fizemos?”

CR04- “Aqui de... aqui do... da... da... da BI-O-GRA-FIA de José Saramago fomos nós que escrevemos um texto do José Saramago e como aqui já José Saramago e a Maior Flor do Mundo... foi um texto que nós escrevemos. E depois nós desenhámos o pai do João, que ele chamava-se João, desenhámos um... desenhámos numa folha, desenhámos a Maior Flor do Mundo, flores... e isso assim. No com... [Lê a palavra no portefólio] Ai?! No comentário sobre a obra literária, também escrevemos um texto sobre A Maior Flor do Mundo, que nós achámos da Maior flor do Mundo de José Saramago, escreveu, escrevemos um texto de opiniões, para nós. E assim soubemos mais coisas dele.”

Bloco 2 - “Identificação”:CR05, 9 anos, sexo feminino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR05- “Um livro é, é a obra, é a obra de um autor, tem lá dentro uma história, poesia... ou... e ilustrações, ou só ilustrações.”

P2- O que é um livro digital?

CR05- “Um livro digital é um livro feito no computador com a história. Depois tem também ilustrações e, e também se fala do autor do texto.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR05- “Há... há alguns...”

ENT- “E destes aqui?” – indicando os livros de literatura infantil.

CR05- “Estes aqui ainda são mais!”

ENT- “Não, se há lá destes!” – indicando novamente os livros de literatura infantil.

CR05- “Ah?! Não, só quando vocês lá estiveram é que tínhamos lá uma biblioteca.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR05- “Há, alguns... Alguns informativos... Alguns informativos e outros com histórias e poesias.”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR05- “Sim adoro.”

(...) Porquê?

CR05- “Porque nos trazem ensinamentos e porque nos, hum... porque nos... ajudam a ler melhor.”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR05- “Sim, sempre!”

(...) Porquê?

CR05- “Porque tenho a oportunidade de conhecer ... algumas vezes novos autores e novas histórias.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR05 - “Primeiro eu tenho mais curiosidade nos autores que eu conheço e tenho... e nos autores que eu conheço e que eu gosto, como a Luísa Ducla Soares. Gosto muito dos livros dela. E também eu escolho muitas vezes os livros com a... Ler mais, Plano Nacional de Leitura.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR05- “Sim, porque ao mesmo tempo de estarmos a ler, estamos a partilhar a nossa à, amizade com a família... e sempre, e sempre ficamos mais felizes com a família.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR05- “Acho muito importante.”

(...) Porquê?

CR05- “Porque não só aprendemos com eles, porque [mas] também... estamos a, estamos a, a partilhar com os outros a, quem é a nossa família.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa?

CR05- “Ad, Adorei! Adorei, porque eu gostei de fazer as atividades em família. Hum... e gostei, e também gostei do livro que eu levei, porque era muito giro. Hum... e também aprendi algumas palavras!”

ENT- “Lembras-te de alguma que te tenha despertado a atenção?”

CR05- “Hum...”

ENT- “Se não te lembrares não faz mal. Já foi à algum tempo.”

CR05- “Pois... Sei que tinha algumas palavras difíceis, mas agora também já não me recordo.”

P9- “Disseste que gostaste das atividades que realizaste com a tua família. Porquê?”

CR05- “Porque... não foi... hum... gostei de fazer em família e também gostei das atividades propostas hum... porque... era, era di, era, era divertido [gagueja], neste caso fazer um fantoche. E eu acho... e eu acho mesmo as outras atividades que calharam aos outros meninos devem ter sido divertidas.”

ENT- “Gostavas de as ter feito?”

CR05- “Sim, gostava!”

P10- A atividade que te foi pedida consistia na construção de um fantoche. Explica-me como construístes o teu fantoche?

CR05- “Atão [Então] eu utilizei uma meia, jornal, um pau, um laço duma [de uma] bandolete e um bocadinho de eva... e também papel. E m...”

ENT- “E como é que fizeste?”

CR05- “Atão [Então]... eu tinha lá, eu tinha lá um ratinho nas toalhitas, e também me orientei um bocadinho pelas patas. E depois o resto foi tudo inventado por nós. Fizemos do nar... o nariz, de uma missanga e um bocadinho de pano preto. Depois fizemos os olhos com papel, fizemos a... as orelhas com a parte rosa, com a parte rosa que era eva. E depois também inventamos um bocadinho.”

ENT- “E esta parte aqui é o quê?” – indicando o material pelo qual são constituídas as orelha, par além da esponja eva.

CR05- “Hepa, aí não sei como é que se chama.”

ENT- “Retiraste de onde?”

CR05- “Do cesto de costura da minha mãe.”

ENT- “Utilizaste um bocadinho de tecido que já sobrado de outra coisa?”

CR05- “Sim, deve ter sido.”

ENT- “Sim, mais!”

CR05- “E então, depois também tivemos lá algum tempo e também usámos um... um cordão para fazer a cauda do rato.”

ENT- “Um cordão de quê?”

CR05- “Eu acho que... ou era de casaco ou era de sapato.”

ENT- “Então, e aqui o corpo?”

CR05- “O corpo, fizemos o molde em jornal... e depois pusemos, a... a... a [gagueja] meia cinzenta a fazer o pêlo do rato.”

P11- Reconta-me a história utilizando o fantoche. (...)

CR05- “Era uma vez um ratinho. Era uma vez um ratinho que queria ser marinheiro e que queria dar a volta ao mundo. Um dia viu uma casca da noz e fez dela a parte de baixo de uma barco e de uma folha a vela e pôs-se a caminho. E via muitos barcos... enormes... até que um dia viu uma baleia. Ao princípio ele pensou que era, uma... uma ilha feia e também com um nome feio. Só que a baleia pensou... Que belo petisco! E engoliu-o logo. Passado algum tempo... a baleia foi para uma ilha e deitou o ratinho e o seu barco fora. Até ele passou pelo jardim e até que chegou a uma praia e fez de uma concha a parte exterior da casa. E fez dos materiais que tinha usado no barco, a porta... que era, era, era a, a folha... [gagueja] e a cama era à noz. E ele depois descansou de ser marinheiro. Ficou muito feliz, porque estava a descansar de ser marinheiro e que já tinha realizado o seu sonho que era dar a volta ao mundo inteiro... pelo mar.”

(...) Achas que a utilização do fantoche facilita ou dificulta o trabalho de um contador de histórias? (...)

CR05- “Facilita.”

(...) Porquê?

CR05- “Facilita, porque ao mesmo tempo que está a agradecer às crianças. Neste caso que é, é quase sempre a quem se dirige o fantoche. E neste caso está a facilitar em vez de estar a fazer gestos, estar a mexer o ratinho e a explicitar melhor a história.”

P12- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR05- “Foi muito engraçado.”

(...) Gostaste de o fazer. Porquê?

CR05- “Porque trabalhámos todos em conjunto, cantámos uma canção, fizemos poesias, fizemos histórias, foi muito giro. Foi uma atividade muito gira.” - A criança sorriu e demonstra satisfação após a resposta.

P13- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio? (...)

CR05- “Sim, acho muito importante.”

(...) Porquê?

CR05- “Porque nos m..., nos me-lho-rou a, a aprendizagem no livro *A Maior Flor do Mundo*, que neste caso foi... de José Saramago.”

Bloco 2 - “Identificação”: CR06, 10 anos, sexo masculino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR06- “Um livro é... é um... uma capa cheia de páginas com ilustrações, com muitas palavras. Às vezes, traz palavras fáceis outras vezes traz palavras difíceis.”

P2- O que é um livro digital?

CR06- “Um livro digital é uma coisa que nós podemos fazer no computador. Pode ser com fotografias, podemos escrever... e depois quando estiver feito podemos ver num computador ou numa televisão.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR06- “Alguns...”

ENT- “Destes aqui?” - indicando os livros de literatura infantil.

CR06- “Não, não há muitos.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR06- “Na biblioteca, há!”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca?

CR06- “Sim, são divertidos. Alguns são divertidos. Sim.”

ENT- “Por mais alguma razão ou simplesmente porque são divertidos?”

CR06- “Não, gosto de ler as coisas divertidas.”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR06- “Sim.”

(...) Porquê?

CR06- “Porque os que eu já conheço, assim já não metem [mete] piada eu... vê.. a... levo, lê-los outra vez. E os que eu ainda não li são mais divertidos, porque eu ainda não sei a história e... e eu gosto de saber coi... [reformula o discurso] hum... histórias.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR06- “Ver pelos títulos... às vezes, hum... por exemplo poesias devem lá estar escrito poesias. E eu gosto assim também... pelos títulos.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...)

CR06- “Acho.”

(...) Porquê?

CR06- “Também com a família nós... hum... a minha, a nossas mães e os nossos pais podem-nos ajudar, às vezes [a minha mãe e o meu pai podem ajudar-me].”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR06- “Acho.”

(...) Porquê?

CR06- “Porque deve ser divertido.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa? (...)

CR06- “Sim.”

(...) Porquê?

CR06- “Porque fiz em conjunto com a minha família.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR06- “Sim.”

(...) Porquê?

CR06- “Porque com a minha família... fazer assim... Hum, sozinha não mete muita graça! Gosto mais de fazer em família.”

P10- A atividade que te foi pedida consistia na construção de um fantoche. Explica-me como construístes o teu fantoche?

CR06- “Atão, eu f... eu fiz [gagueja] um, um burro de Buridan. E depois... Eu não fiz o burro, fiz o Buridan.”

ENT- “Como é que tu fizeste?”

CR06- “Fiz, fiz o...” [apreensiva]

ENT- “Como é que o construístes? Explica lá.”

CR06- “Com papel.”

ENT- “Que tipo de papel?”

CR06- “Papel reciclado.”

ENT- Folhas de quê?

CR06- “Folhas, folhas...”

ENT- “Folhas de escrever, de linhas, não é?”

CR06- “sim.”

ENT- “E depois? Explica como fizeste.”

CR06- “E desenhei-o na folha... tive... e depois. Depois eu fiz um fantoche.”

ENT- “Mas tu utilizaste aqui outra técnica. O que é que tu utilizaste?”

CR06- “Dobrei.”

ENT- “A dobragem. E com a dobragem primeiro fizeste o quê?”

CR06- “O corpo.”

ENT- “O corpo. Depois colaste aqui?”

CR06- “A cabeça.”

ENT- “E aqui para colocares a cabeça fizeste o quê à folha?”

CR06- “Amachuquei-a.”

ENT- “Depois pintaste e fizeste o quê?”

CR06- “A cara do senhor.”

ENT- “Desenhaste a cara. E depois aqui?” - indicando os braços

CR06- “Aqui fiz o corpo.”

ENT- “Não, aqui! Colaste o quê no corpo?”

CR06- “Os braços.”

ENT- “Também através da...”

CR06- “... da dobragem.”

ENT- “E por fim colocaste o quê?”

CR06- “As pernas.”

ENT- “Também através da...”

CR06- “... dobragem.”

ENT- “E finalmente, para lhe dares cor, o que é que fizeste?”

CR06- “Pintei-o”

ENT- “E tivemos o senhor?”

CR06- “Burid... Buridan.”

P11- Reconta-me a história utilizando o fantoche. (...)

CR06- “Atão [Então], era uma vez... um... um... um sefiló-sofo [filósofo] que se... que... que gostava muito de saber e, e tava sempre a pensar, a pensar, a pensar. E depois ele também tinha um burro. E depois um dia eles encontraram um menino a chorar. E depois... encontraram o menino a chorar. E eles, e o... Buridan perguntou-lhe o que é que ele tinha. E ele disse que... deixou não sei o quê... E depois ele foi à procura duma coisa e... e o burro ouviu a... a empregada, a empregada do Buridan a dizer que a pé dele, era não sei quê... E... E depois... e depois hum... o burro começou a fugir... e encontrou... uma burra. E depois a... depois eles começaram a fugir. E foi assim a história.”

(...) Achas que a utilização do fantoche facilita ou dificulta o trabalho de um contador de histórias? (...)

CR06- “Sim. Hum, hum...”

ENT- “Sim o quê?”

CR06- “f... fi...” [demonstra dificuldade na dicção da palavra]

ENT- Facilita ou dificulta?”

CR06- “Fa-...”

ENT- “-ci-”

CR06- “...cilita.”

ENT- “Era o que querias dizer ou era dificulta?”

CR06- “Não, fa... facilita.”

(...) Porquê?

CR06- “Porque, porque assim com papel reciclado é mais fácil do que estar sempre assim a cozer as coisas...”

CR06- “Sim.”

ENT- “Não, no trabalho de contar a história. Achas que é mais fácil contar a história com o fantoche ou sem o fantoche?”

CR06- “Com o fantoche.”

ENT- “Porquê?”

CR06- “Porque pelo menos a... tá a demonstrar a pessoa que é no livro.”

P12- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR06- “Foi giro.”

(...) Gostaste de o fazer. Porquê?

CR06- “Porque fizemos com os nossos trabalhos... e aí... mostra os nossos, os nossos trabalhos que nós fizemos.”

P13- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio? (...)

CR06- “Sim.”

(...) Porquê?

CR06- “Porque... as... nós... nós estamos a descrever uma pessoa que já, já... já [gagueja] morreu! E estamos a relembrar-nos dela.”

Nota: A criança gagueja com frequência ao longo do discurso, demonstrando esforço e persistência na reformulação do discurso oral.

2.3. Protocolos das entrevistas 3 - PE3

Bloco 2 - “Identificação”: CR01, 9 anos, sexo feminino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR01- “Um livro é um... é um... é um, é tipo um caderno, mas em vez de ter folhas em branco para nós fazermos trabalhos e isso, não! Tem histórias para nós lermos, banda desenhada, tem imagens e também tem atividades para nós fazermos.”

P2- O que é um livro digital?

CR01- “Um livro digital, em vez de ser um livro que dá para... para... para passar as folhas nas nossas mãos não! Está no computador, clicamos numa tecla e aquilo passa as folhas sozinhas.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR01- “Na minha sala de aula há muitos... há uns... hum... os livros da nossa, os livros todos juntos com os nossos há muitos. Só que livros da professora e isso, também há alguns...”

(...) E na biblioteca? (...)

CR01- “Na biblioteca há, há muitos! Mas muitos e também há mais da nossa idade e para os outros meninos.”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR01- “Gosto, mas há alguns que já li e não gostei muito, da biblioteca, mas há... a maioria deles gosto e da minha sala de aula também!”

ENT- “Dos que gostas, porquê? E dos que não gostas, porquê?”

CR01 - “Eu... dos que eu gosto porque já li um livro parecido a um... à aventura da Sininho e eu gostei muito, por causa de que gosto muito de fadas, gosto muito de histórias encantadas. E os de que não gostei foi... foi que já li aqui um livro sobre... sobre que raptaram aqui um cão do menino e eu como não gosto, de ra... de a... [reformula o discurso] de ladrões. E isso não gostei muito!”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces?

CR01- “Gosto! Adoro ler livros que ainda não conheço e especialmente quando as capas são muito... são muito espontâneas, ou seja, são muito giras, quer dizer que acho que a história também vai ser gira.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR01- “Eu escolho um livro, que vejo uma capa que gosto, começo folhear, de vez em quando leio alguns parágrafos. Se gosto dos palá [reformula o discurso], dos parágrafos eu, eu [gagueja] levo o livro. Se não gosto dos parágrafos meto o livro num sítio e escolho outro.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família?

CR01- “Em conjunto com a minha família eu acho que é importante, também para dar sabedoria... um pouco mais de sabedoria à família e também é bom estar junto da família.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola?

CR01- “Eu acho importante que os pais participem porque também é divertido! E os pais de vez em quando também têm reuniões com a professora para verem, para darem melhor empenho, para nós e também para a escola.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa?

CR01- “Gostei! Gostei muito de levar livros para casa e quando... [reformula o discurso] e especialmente quando são aqueles livros quando são para fazer trabalhos de estudo, trabalhos em família, juntamente. E... também gosto daqueles livros que nos fazem rir... e também gosto de levar os livros de anedotas daqueles e de vez em quando há algumas partes que são um bocado aborrecidas! Mas eu gosto na mesma.”

ENT- “Mas gostaste porquê?”

CR01- “Eu gosto... Eu... [reformula o discurso]. Porque eu gosto de ler, gosto de muitas coisas e uma das coisas que eu adorei mais foi ler.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR01- “As atividades que me mandaram para realizar com a minha família, eu adorei!

(...) Porquê?

CR01- “Porque estamos junto com a família, estamos a trabalhar juntos e também estamos a partilhar sabedoria.”

P10- A atividade que te foi pedida consistia na elaboração de um texto poético e na sua ilustração. Como te sentiste no papel do escritor? (...)

CR01- “Hum... No início, a minha mãe... [reformula o discurso] como o meu pai estava um bocado doente, para o meu pai foi um bocado difícil! Só que depois ele começou... a gostar como gostava muito de escrever poesia, começou a fazer, começou a gostar e... e acabámos de fazer um texto fabuloso.”

(...) Gostaste de escrever este texto com a ajuda da tua família? (...)

(Respondido na questão anterior, por isso a questão não foi efetuada.)

(...) Onde sentiste mais dificuldades?

CR01- “De vez em quando... numas rimas de algumas palavras, senti! Só que depois com a ajuda da minha mãe e do meu pai consegui fazer as rimas.”

P11- Para ilustrar o texto poético realizaste uma ilustração. O que desenhaste? (...)

CR01- “Eu como o texto poético era sobre um rei pequenino que começou a reinar um... um pa... [reformula o discurso] uma península desde pequenino e tamb... [reformula o discurso]. Desenhei aqui um guarda a proteger o castelo de Portugal que é hoje. E o príncipezinho, desde pequenino, com o condado Portucalense na mão.”

(...) Porque é que desenhaste isso? (...)

CR01- “Eu desenhei isto porque a poesia fala de um menino que começou a reinar. Então, começou com o condado portucalense e, e o sonho dele era a tornar esse condado portucalense um reino independente. E... como ele tornou o reino, num reino independente e também... e também, hum... (Como é que era a outra parte?- refere num tom de voz muito baixo) ... e também... (Hepa... Já me esqueci...- refere num tom de voz muito baixo).”

(...) O que é que a tua família desenhou?

CR01- “A minha família desenhou... nós escolhe-mos dois desenhos! Eu e a minha mãe desenhámos este, porque também tinha... mas o outro... a minha família desenhou um castelo em grande, depois lá dentro o D. Afonso Henriques, que era o rei, hum... em pequenino com o Egas Moniz a ensinar-lhe.”

ENT- E aqui a tua família ajudou-te em alguma coisa? - indicando a ilustração.

CR01- “Aqui a minha mãe ajudou-me a desenhar um bocadinho e também ajudou-me a pintar. Porque nós estávamos um bocadinho atrasados para o trabalho, como o meu pai estava doente! E ela ajudou-me a pintar.”

P12- Para a elaboração de um livro é necessário desempenhar-se duas tarefas: escrever e ilustrar. Achas que são duas tarefas fáceis ou difíceis? Porquê?

CR01- “A de escritor, primeiro tenho de ter uma história para imaginar e isso é um bocado difícil para quem começou agora a escrever histórias... Para quem começou agora a escrever histórias isso é um bocado difícil! E para ilustrador para quem tem muito jeito para desenho é fácil, só que quem... No início quem desenhava mal e isso, depois começou a... era difícil para eles... só que depois começou a desenhar melhor, começou a treinar e... e essa... [reformula o discurso] e esse desempenho foi... elaborado e foi... e conseguiu fazer como ilustrador um livro.”

P13- Como foi para ti elaborar um livro digital?

CR01- “Para mim construir um livro digital, ao início, foi um bocado difícil porque eu não conseguia muito bem. Mas depois com a ajuda da minha turma e com a minha mãe a ensinar-me juntamente com o meu pai, hum... aprendi a fazer um livro digital e aprendi... e também gostei muito de estar a mexer nos computadores!”

P14- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

CR01- “Eu acho importante ter construído este portefólio, porque também aprendemos mais e temos as nossas sabedorias aqui guardadas dentro do portefólio.”

Bloco 2 - “Identificação”: CR02, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR02- “Um livro é... é uma, uma forma de um autor exprimir os sentimentos que tem... escrevendo um... umas certas folhas.”

P2- O que é um livro digital?

CR02- “Um livro digital é uma coisa feita no computador hum... que também é parecido ao livro normal, só que em vez de ser escrever no papel é escrever no computador.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR02- “Hum... sim.”

(...) E na biblioteca? (...)

CR02- “Muito mais.”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR02- “Sim.”

(...) Porquê?

CR02- “Porque os livros n... sem eles não podíamos aprender. Quer dizer, podíamos mas não era a mesma coisa.”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces?

CR02- “Sim porque ler um livro é uma emoção! E livros que não conheço ainda é melhor.”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR02 - “Hum... p... hum... [hesita] Às vezes, quando requisito cá os livros na biblioteca, primeiro abro as páginas e vou lendo um bocadinho de cada página. Depois, quando vejo que me estou a interessar pelo livro, que o conteúdo está a ser bom, levo-o.”

ENT- “Qual é o tipo de conteúdo que te interessa?”

CR02- “Hum, a amizade, o amor... hum... hum... as lições, às vezes, com os erros aprendem-se, como se diz...”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família?

CR02- “Ver livros?!”

ENT- “Ver e ler.”

CR02- “Sim porque... uma coisa é ler um livro sozinho, outra coisa é ler um livro com a família. E assim todos ficamos com a lição na cabeça.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola?

CR02- “Sim, porque como dizem nós não sabemos tudo e nossos pais podem-nos ensinar porque... já... já... já [gagueja] vivem no planeta à mais tempo.”

ENT- “E serem eles a virem cá para a escola, ajudar-nos a aprender?”

CR02- “Seria bom.”

ENT- “Eles às vezes vêm. Não contribuem?”

CR02- “Contribuem.”

ENT- “E tu gostas dessas iniciativas?”

CR02- “Sim.”

ENT- “Porquê?”

CR02- “Porque os pais são uma fonte de sabedoria que... nós temos e podemos-lhe sempre perguntar alguma coisa e eles podem-nos sempre ajudar no que nós precisarmos.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa? (...)

CR02- “Sim.”

(...) Porquê?

CR02- “Atão [Então], porque eu gosto de livros, gosto de ler... hum... e também, eu já conhecia a história dos ovos misteriosos e depois eu gosto da escola e gosto dos projetos que cá há.”

ENT- “E se já conhecias a história porque é que escolheste esse livro, novamente?”

CR02- “Porque, conhecia porque já tinha lido há dois ou três anos... e agora já não me lembrava lá muito bem.”

ENT- “E quiseste relembrar?”

CR02- “Claro.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR02- “Sim.”

(...) Porquê?

CR02- “Hum... porque assim, quando estamos com a família é uma forma de nos juntarmos todos e fazermos um trabalho, pois o trabalho sai muito melhor feito por todos do que um trabalho feito só por mim.”

P10- A atividade que te foi pedida consistia na elaboração de um texto poético e na sua ilustração. (...)

CR02- “Vou ler??”

ENT- “Não, não vais ler.”

(...) Como te sentiste no papel do escritor? (...)

CR02- “Senti-me bem porque tava a, a [gagueja] exprimir os sentimentos só que em poesia de um livro que tinha lido.”

(...) Gostaste de escrever este texto com a ajuda da tua família? (...)

CR02- "Gostei. Porque... aqui houve... houve partes do texto... do te... quer dizer do texto poético que eu elaborei que... tive dificuldades e como o livro... era pequenino, a minha mãe e o meu pai ajudaram-me, porque... - E, e o meu irmão também ajudou-me [me ajudou] um bocadinho -, porque como eu disse não sei tudo." - A criança gagueja com frequência ao longo do discurso, demonstrando esforço e persistência na reformulação do discurso oral.

(...) Onde sentiste mais dificuldades?

(Esta resposta já foi dada na questão anterior, por isso não foi necessário efetua-la.)

P11- Para ilustrar o texto poético realizaste uma ilustração. O que desenhaste? (...)

CR02- "Desenhei a galinha farta que a dona lhe tirasse os ovos, toda zangada."

(...) Porque é que desenhaste isso? (...)

CR02- "Porque foi uma parte da história que eu achei importante, porque o... a galinha é a personagem principal. E, e... [gagueja] sa [se a] galinha queria ter filhos, tiravam-lhes os ovos, coitadinha."

(...) O que é que a tua família desenhou?

CR02- "Hum... hum... não, fui só eu que desenhei, mas o meu pai e a minha mãe deram-me uma ideia."

P12- Para a elaboração de um livro é necessário desempenhar-se duas tarefas: escrever e ilustrar. Achas que são duas tarefas fáceis ou difíceis? (...)

CR02- "Fáceis."

(...) Porquê?

CR02- "É só exprimir-mos o que sentimos."

P13- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR02- "Foi fácil, porque eu já sabia fazê-lo. Hum... mas, mesmo assim fiquei a saber porque eu não sabia pôr o título, nem por as imagens direitas, mas com o livro digital fiquei a saber."

(...) Gostaste de o fazer? (...)

CR02- "Gostei."

(...) Porquê?

CR02- "Porque a turma [es]teve reunida e as histórias, hum... escolhemos uma história e eu acho que essa história estava bonita."

P14- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

CR02- "Sim porque assim quando nós já formos velhinhos, vamos ao portefólio e vemos aquilo que elaborámos com as estagiárias."

ENT- "E agora achas que é importante teres um portefólio?"

CR02- "Sim, porque vou-me lembrando à medida do tempo em que cresço e lembro-me que quando estava no 4º ano... e quando tive as estagiárias Isménia e Carla."

Bloco 2 - "Identificação": CR03, 9 anos, sexo feminino

Bloco 3 - "Concepções sobre o livro"

P1- O que é um livro?

CR03- "Para mim um livro... é... uma fonte de palavras que nos ensina qualquer coisa."

P2- O que é um livro digital?

CR03- "Um livro digital é um li, livro [gagueja] que se pode ter na net [internet] que ao passarmos o rato ele... faz... [reformula o discurso] passa as páginas e faz, e tem as mesmas funções que um livro verdadeiro."

ENT- "E que funções são essas?"

CR03- "As funções como eu já disse é virar as páginas... é... pronto é... é, é [gagueja] podermos ver mais perto e se não tivermos possibilidade de ter livros novos podemos sempre ir a, à net e procurar livros digitais onde possamos ver essas histórias."

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR03- "Há! Nas mochilas, também há no armário, há muito livros porque todos temos de trazer e ainda ficam na sala prá, prá [para a - gagueja] mochila não andar muito carregada."

ENT- "E livros de histórias?"

CR03- "Hum... desses... quando vocês estavam a trabalhar haviam lá, só que não há muitos livros."

ENT- "E tu gostavas desses livros?"

CR03- "Gostava porque eram histórias que eu ainda não conhecia, eram histórias que me davam outros conhecimentos que... me ensinavam... a ser mais... a ter comportamentos de uma pessoa correta."

(...) E na biblioteca? (...)

CR03- "Há, então! Há estantes cheias!"

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca?

CR03- "Gosto, gosto mais de uns do que de outros, por causa de que... gosto mais de um tipo de livros, gosto mais de aventura, gosto mais de romance... e há outros que não tenho tanto... pronto que não gosto... não tenho tanto gosto, nesses."

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR03- "Gosto, se for dos tipos que eu... pronto que eu... que eu mais gosto, sim."

(...) Porquê?

CR03- "Porque é uma nova história. Eu gosto de ter conhecimentos de novas histórias."

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR03 - "É... há vários tipos... quando nós vamos à biblioteca, nós não podemos começar a ler o livro antes de o escolhermos, só podemos ver pelas imagens. Mas, quando vamos a comprar um livro, por exemplo, vamos às compras e... vejo um livro, como é a imagem ou da marca que eu gosto, então vamos lá e aí eu começo

também a ver a imagem, só que vou lendo bocadinhos da história que é para ficar a saber mais ou menos como é que se passa a história.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família?

CR03- “Eu vejo de duas perspetivas: Vejo de uma que é sim, por causa que a família também deve estar reunida com os filhos para lhes darem atenção... atenção. Mas há outro tipo de livros, que nós gostamos que seja secreto, como um diário, e não estamos ao pé da família a ler assim... a ler esses livros porque queremos que fique só para nós.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR03- “Sim.”

(...) Porquê?

CR03- “Porque podemos ter conhecimento da família e... e para além do que nos é ensinado podemos ter outros conhecimentos que nos fazem perceber melhor as coisas.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa?

CR03- “Gostei, porque é uma atividade que... uma atividade que nós quase nunca fazemos, por causa que as estagia... que vocês vieram para o pé de nós.”

ENT- “Mas vocês costumam levar livros para casa, não costumam é levar a saquinha?”

CR03- “Sim, costumamos levar livros todos os dias, quer dizer todos os dias, cinco dias da semana. Habitualmente, nós levamos livros para a escola.”

ENT- “Para casa...”

CR03- “Sim, para casa e para a escola.”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família?

CR03- Gostei, apesar de não poder ter... não poder ter feito muitas coisas com a... com a minha...[reformula o discurso] com o meu pai e com a minha mãe, fiz o trabalho um bocadinho independente, mas gostei.”

ENT- “Porque é que fizeste esse trabalho independente?”

CR03- “Porque os meus pais não tinham tempo e quando eu não... eles não têm tempo eu espero e como não podia esperar, por causa que o trabalho era para entregar dentro de quatro dias, tive de fazer sozinha.”

ENT- “Mas eles habitualmente costumam-te ajudar, ou não?”

CR03- “Sim costumam só que o meu pai estava a trabalhar e a minha mãe quando eu estava a fazer o trabalho tinha acabado de acordar e tomado o pequeno-almoço.”

P10- A atividade que te foi pedida consistia na elaboração de um texto poético e na sua ilustração. Como te sentiste no papel do escritor? (...)

CR03- “Então, no papel de escritor... senti-me que... tinha de estar concentrada para recontar a história, tinha de estar concentrada... hum... tinha de haver coisas para rimar, tinha de haver um certo acordo com as palavras e foi assim.”

(...) Gostaste de escrever este texto com a ajuda da tua família? (...)

CR03- “Eu não fiz lá, eu não fiz com a minha família, eu fiz praticamente tudo sozinha, mas gostei... gostei de fazer... porque assim dá mais ideias para se algum dia eu vier a ser escritora ter ideias, ir aos textos do passado, quando eu era criança e... fazer!”

(...) Onde sentiste mais dificuldades?

CR03- “Onde senti mais dificuldade foi em pintar a ilustração, por causa que a... eu desenhei, fui ali copiar a imagem do texto, eu desenhei... só que depois... pinte! E então... pinte e depois queria fazer uns detalhes que era para parecer realista. E... então, depois também tive um bocadinho de dificuldade porque eu escrevi *Princesa da Chuva* [Segue a leitura do título com o dedo], que era, que era o título do livro, então custou-me um bocadinho a pintar, por causa que aquilo não ficava muito certo.”

P11- Para ilustrar o texto poético realizaste uma ilustração. O que desenhaste?

CR03- “Eu desenhei a capa do livro porque era a imagem principal.”

P12- Para a elaboração de um livro é necessário desempenhar-se duas tarefas ...

CR03- “Ilustrador, se for no caso de um livro crianças ... e escritor um livro que praticamente todos os livros são com im... com... com escrita.” (A criança interrompe o entrevistador.)

(...) Achas que são duas tarefas fáceis ou difíceis? (...)

CR03- “São fáceis, basta ter imaginação... e basta conseguirmos desenvolver a memória do que já aprendemos no passado para ensinar crianças e pessoas no futuro.”

P13- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR03- “Para mim foi muito engraçado, por causa que eu nunca tinha feito um, nunca tinha mexido nos programas. Só tinha mexido num programa de matemática e no Windows e pronto assim experimentei outros.”

(...) Gostaste de o fazer? (...)

CR03- “Gostei.”

(...) Porquê?

CR03- “Porque é divertido e ao mesmo tempo estamos a interagir com, com... conhecimentos e também porque gosto de ir ao computador e há muito tempo que eu não vou.”

P14- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

CR03- “Sim, eu acho que sim, por causa que assim, ficamos a saber o que é um portefólio, ficamos a... a... [gagueja] conhecer melhor... as pessoas, porque vamos

pesquisar... porque não sabemos, ninguém nasce ensinado, não sabemos fazer tudo."

Bloco 2 - "Identificação": CR04, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - "Conceções sobre o livro"

P1- O que é um livro?

CR04- "Um livro é... é um... [reformula o discurso] é onde os escritores escrevem as histórias... ou de fadas ou já de crescidos... tipo assim de umas guerras que já aconteceu."

P2- O que é um livro digital?

CR04- "Livro digital é um livro que se forma num computador. Dos poetas e escritores, pode ser dos pequeninos ou dos grandes... as pessoas que escrevem..."

ENT- "Quais são as semelhanças e as diferenças entre um livro normal e um livro digital?"

CR04- "É que um livro digital... a... é no computador e isso escreve-se tipo assim... hum... pode ser escrito por crianças pequenas e grandes e um livro... só com as pessoas mais experientes, assim, tipo assim, pessoas mais grandes, mais longas e é só para pessoas grandes para escreverem."

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR04- "Hum... Às vezes, vão lá entregar alguns livros."

(...) E na biblioteca? (...)

CR04- "Sim na biblioteca há muitos livros."

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula? (...)

CR04- "Sim, por acaso até gosto."

(...) E dos da biblioteca? (...)

CR04- "Sim também."

(...) Porquê?

CR04- "Porque o que importa num livro é o conteúdo, não é... hum... não é... a grossura nem nada disso, é o com... conteúdo da história."

ENT- "E que tipo de conteúdo é que te interessa?"

CR04- "Hum... o conteúdo que me interessa é... é de tipo histórias... histórias de batalhas que aconteceram... hum... quem é... quem é que reinou Portugal. Coisas assim do género. "

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR04- "Sim!"

(...) Porquê?

CR04- "Porque há sempre histórias novas nos livros e os livros são para entreter, para imaginar mais coisas que pode haver! Tipo... hum... hum... coe... coelhos mágicos! Hum... hum... múmias! Hum... os rat... ratatuis [gagueja]! E isso tudo!"

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR04 - “Eu escolho um livro hum... pelas coisas interessantes que ele tem, não é pela grossura ne... nem [gagueja] é por causa disso é só pelo conteúdo do texto. São os livros que eu escolho.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família?

CR04- “Sim, porque assim a nossa família fica a saber e também nos pode ajudar a ler.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR04- “Eu acho que sim, se for com a experiência já de adultos, acho que também deviam participar”

(...) Porquê?

CR04- “Já são mais experientes, já... já sabem melhor!”

ENT- “O que é que isso implica na tua aprendizagem?”

CR04- “É que os adultos sabem mais do que nós, têm mais experiência... hum... devemos ouvi-los e não contradizê-los.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Gostaste de levar livros para casa? (...)

CR04- “Sim, para ler... sim gosto.”

(...) Porquê?

CR04- “Porque... Ai! Porque eu gosto, como eu gosto de ler. Hum... Trago livros da biblioteca lá para casa. Hum... e depois cá para a escola, porque gosto de livros, atão [então].”

ENT- “E gostaste de levar aqueles livros que eu enviei?”

CR04- “Sim, gostei.”

ENT- “Porquê?”

CR04- “Porque até... a história que eu li até era engraçada!”

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...)

CR04- “Sim, gostei.”

(...) Porquê?

CR04- “Porque até que... a minha família, agora pintar isso só fiz com o meu pai para ficar um bocado melhor, porque a minha mãe não consegue pintar, fica sempre muito mal. É como eu a desenhar.”

P10- A atividade que te foi pedida consistia na elaboração de um texto poético e na sua ilustração. Como te sentiste no papel do escritor? (...)

CR04- “Hum... eu gostei de elaborar e também gostei de escrever ... isto... é de uma história e... hum... fiz e depois vim para a escola com isto.”

(...) Gostaste de escrever este texto com a ajuda da tua família? (...)

CR04- “Gostei.”

ENT- “Porquê?”

CR04- “Porque estávamos todos em família, todos realizaram o texto, todos realizaram o texto e ficaram todos felizes por já terem acabado os trabalhos de casa e ter mais tempo para brincar e isso tudo.”

ENT- “Sentiste alguma dificuldade?”

CR04- “Não, nem por isso.”

P11- Para ilustrar o texto poético realizaste uma ilustração. O que desenhaste? (...)

CR04- “Eu desenhei hum... um... os homens a atirarem os ovos à parede a tentarem fazer que ela caia.”

(...) Porque é que desenhaste isso? (...)

CR04- “Porque na história como as pessoas não eram lá muito espertas, então estes senhores pensaram que se atirassem ovos, hum... a parede caia. E já andavam lá há dois dias a atirarem ovos de dia e noite, de dia e noite.”

P12- Para a elaboração de um livro é necessário desempenhar-se duas tarefas: escrever e ilustrar. Achas que são duas tarefas fáceis ou difíceis? (...)

CR04- “Hum... Depende! Se não tivermos ideias quase nenhuma... Hum... é um bocadinho mais difícil! E se tivermos muitas ideias é mais fácil! E o [a]... ilustração... olha para mim é... é... [reformula o discurso]. Mais difícil é desenhar. E, para mim, pintar não tem dificuldade.”

ENT- “E escrever uma história?”

CR04- “Hum... para mim escrever uma história... demora... vai dem... demora [gagueja] muito... demora algum tempo.”

(...) Porquê?

CR04- “Porque o meu pai até já me disse... se eu criar um título só meu consigo elaborar mais coisas, sou m... mais [gagueja] escritor. Agora se me dizem um título que eu tenho que escrever, demora ainda mais tempo, porque eu... eu tenho muita imaginação... para escrever textos. Só que tenha um título que eu queira.”

P13- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR04- “Foi giro, eu gostei. Gostei mu... gostei muito.”

(...) Porquê?

CR04- “Porque... hum... porque eu quando comecei a escre... [reformula o discurso] a fazê-lo achei engraçado, as coisas que estavam lá. E a escrever também.”

P14- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

(A questão não foi efetuada por lapso do entrevistador.)

2.4. Protocolo da entrevista 4 - PE4

Bloco 2 - “Identificação”: CR01, 9 anos, sexo masculino

Bloco 3 - “Concepções sobre o livro”

P1- O que é um livro?

CR01- “Um livro é... um... é uma coisa que nos ensina a ler e a falar sobre coisas que nós ainda nunca aprendemos. Ajuda-nos a... ajuda-nos a... a... a [gagueja] falar bem, a falar com as pessoas, ter uma língua como os lei... leitores, prontos [pronto]!”

P2- O que é um livro digital?

CR01- “Um livro digital é uma coisa que se faz nos computadores que as pessoas... hum... as pessoas que gostam muito de computadores, dantes de estarem a jogar e isso... podem andar a escrever e saberem mais as teclas com livros digitais.”

P3 - Na tua sala de aula há muitos livros? (...)

CR01- “Há... hum... hum... há poucos livros, mas todos os dias, nós vamos a ò [ao]... à biblioteca e... todas as semanas nós vamos à biblioteca e tiramos livros para todos saberem ler e falar.”

(...) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...)

CR01- “Gosto muito!”

(...) Porquê?

CR01- “Porque ensina[m]-me a ler em cond... [pausa, entediado] ensina-me a ler em condições para que saiba... e... palavras que não... que eu não sei que vêm do livro, palavras que eu não sei que vêm do livro que ajudam a ver a... por exemplo, como... eu não sei onde é que é o país de Espanha e se calhar num livro deve estar... e vou lá!”

P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...)

CR01- “Gosto.”

(...) Porquê?

CR01- “Porque hum... porque é... é giro e... é divertimento... divertimento máximo! Eu gosto muito de ler para aprender mais, para andar na escola, saber... saber muitas coisas!”

P5- Como é que tu escolhes um livro?

CR01- “Com o que está dentro do coração! Como livros também de animação, de divertimento que dá para, para... aqueles livros que tenham imagens e... e para ler... coisas... Gosto de escolher livros que ainda não... nunca li, que ensinam-me outras coisas que não... que não ensinaram.”

ENT- “Escolher um livro com o que está dentro do coração, como assim?”

CR01- “Por exemplo, tenho um grande amigo meu e não sei bem como trata-lo e depois tenho ali um livro... que... quero tratar bem ou mal um amigo, vou buscar

lá um livro, porque tenho um amigo dentro do meu coração que me ajuda, que me ajudou e eu também tenho que ajudar.”

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”

P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família?

CR01- “Sim!... Porque a minha família... hum... diz-me, hum... às vezes, tenho lá livros em casa. Livros, que a minha mãe escolhe para eu hum... são livros muito interessantes que a minha mãe escolhe livros para eu ler e aprender. Aprender e esclarecer depois com os meus amigos.”

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...)

CR01- “Acho!”

(...) Porquê?

CR01- “Porque os pais são... hum... são importantes para nós... que também... hum... Não é só nos trabalhos deles, também podem ajudar nos trabalhos dos outros e... como eles gostam muito de nós, vêm-nos, hum... vêm ajudar-nos nos momentos de dificuldade.”

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola

P8- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...)

CR01- “Foi complicado, mas... aprendi a... aprendi mais... aprendi, aprendi, até que... ch... [espantado] não sabia fazer livros digitais e na escola aprendi a fazê-los!”

(...) Gostaste de o fazer? (...)

CR01- “Sim! Porque foi divertido! Não interessa, se demorou muito ou pouco! Foi divertido, foi bom... Ainda por cima, gosto muito de computadores e foi no computador e isso... e como... como nós temos livros em casa e as letras são pequeninas. Posso ter um amigo que tenha óculos, que se vê bem e escrevê-lo para o computador para ler aquele livro, pode ser muito interessante para a nossa vida para a natureza”

P9- E os portefólios? Achas importante termos construído um portefólio?

CR01- “Acho muito interessante, porque acho interessante. Porque um portefólio é uma palavra difícil, deve ser muito interessante para quando nós estivermos crescidos. Hum... hum. Quando andarmos já... [reformula o discurso]. Agora estamos no 4º ano, quando andarmos no 6º ou 7º, se calhar devíamos fazer muitas coisas difíceis como o portessefólio [portefólios], que é uma palavra muito difícil... que eu não sabia o que é que era isso. E agora passo a saber!”

(Desenvolvimento da conversas para a compreensão do conceito. Explicitado após a entrevista.)

ENT- “Achas que é importante para ti? O que é que ele reúne aí? Tens aí muita informação sobre o quê?”

CR01- “Sobre um escritor que se chama José Saramago, nós, eu com os meus colegas, a... fizemos todos um texto depois criamos poesia, depois criamos uma história e isso tudo! E até que enfim, fizemos uma canção, um teatro com José Saramago. Foi uma história sobre a natureza que aprendemos a cuidar da natureza e das plantas.”

3- Grades de análise dos protocolos das entrevistas

3.1. Grade de análise dos protocolos das entrevistas 1 - GAPE1

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”		
P1- O que é um livro?		
CR01	CR02	CR03
“(…) é onde vêm muitas palavras, que as crianças leem... (….) Um livro dá conhecimentos novos e às vezes são divertidos.”	“(…) são palavras juntas que um autor escreve e... e um ilustrador... a... ilustra o que está escrito nesse livro. São folhas. O livro tem folhas, também tem páginas... hum... tem falas de personagens, que o autor inventa...”	“(…) é... br [entediado]... hum... um conjunto de palavras (….) [de] folhas... muitas coisas (….) para ler.”
CR04	CR05	CR06
“(…) um objeto que nos dá sabedoria (….) que nos dá conhecimentos... e... é um amigo.”	“Um livro é... um conjunto de uma história que fala sobre... prontos [pronto]... hum... coisas que podem ter acontecido e não.”	“Hum... é onde o autor, hum... (….) [expressa] a, os seus sentimentos ou então conta uma história da sua vida. ... ou então inventa para as crianças se divertirem e... se entreterem.”
CR07	CR08	-
Um livro é... ler... lemos... aprendemos a ler, aprendemos palavras novas.”	“(…) tem capa, contracapa, imagens, des... palavras, títulos...”	
P2- O que é um livro digital?		
CR01	CR02	CR03
“Um livro digital é um livro que... é... feito num computador que podemos passar as páginas quando queremos... sem irmos lá com o dedo. Só temos de carregar numa setinha.”	“(…) um livro normal é feito à mão por um escritor (….) um livro digital é feito no computador a partir de imagens.”	“É um livro trabalhado no computador. (….) hum... o livro digital passa-se num computador (….) e num livro normal passamos nós as folhas!”
CR04	CR05	CR06
“(…) é... um livro sem ser, [sem] ter contracapa, mas é igual aos outros, só que em vez de ser	“É um livro que em vez de ser feito assim com folhas é no computador.”	“(…) é um livro como se fosse um livro só que feito no computador. E mais... criativo em...

num livro que nós podemos sentir é visto de outra forma (...) É visto... no computador”		tecnologia.”
CR07	CR08	
“Um livro digital é um livro que está no computador.”	“É o que se pode ver num computador (...) que se passa, passa as páginas com o rato.”	-
P3 - Na tua sala de aula há muitos livros?		
CR01	CR02	CR03
“Sim... [hesita]”	“Sim. Os meus, os dos meus amigos... hum... há muitos! [De histórias] há alguns. Nem por isso...”	“Os de leitura, mas de ler não temos muitos.”
CR04	CR05	CR06
“Às vezes. (...) Às vezes são livros de histórias com trabalhos que nós fizemos, (...) livros onde nós faz... a... onde estão as... hum... as contas (...) é os livros de rascunho ou assim.”	“Sim... uns poucos.”	“Há, muitos. (...) Não, desses aqui não, mas há dos outros para aprender as matérias e isso.”
CR07	CR08	
“(...) Sim... de Língua Portuguesa, de Matemática, de Estudo do Meio, de leitura e de leitura.”	“Sim, mas são livros de aprendizagens. (...) [Dos de Literatura Infantil], não.”	-
(P3 continuação) E na biblioteca?		
CR01	CR02	CR03
“Ah, aí temos muitos!”	“Bastantes! Muitos e muitos!”	“Temos imensos!”
CR04	CR05	CR06
“(...) há imensos, porque... é... a biblioteca”	“Muitos!”	“Muitos! Muitos e interessantes.”
CR07	CR08	
“Muitos!”	“Há muitos destes!”- de Literatura Infantil.	-
(P3 continuação) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Gosto! (...) Porque nos transmitem conhecimento... palavras novas... às vezes, temos de ir pesquisar as palavras ao dicionário”	“Sim... porque vamos aprendendo coisas novas (...) e também melhoramos a nossa leitura.”	“Gosto! (...) Porque (...) ajudam a motivar a ler para sermos melhores alunos na leitura.”

CR04	CR05	CR06
“Sim. (...) Porque eu gosto muito de ler e não só... porque as imagens também me... me... pronto, fascinam!”	“Sim! (...) [Gosto dos livros da sala de aula] porque são divertidos e fazem-me (...) aprender mais. (...) [E dos da biblioteca] porque ler, para nós, é divertido”	“Sim, porque n... nos [gagueja] ensinam a viver e a respeitar os outros e dão-nos lição de vida.”
CR07	CR08	-
“Sim. Porque são divertidos.”	“Sim. (...) Porque são engraçados...”	
P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Gosto! Porque (...) trazem-nos sempre coisas novas.”	“Claro, porque sempre é uma nova, hum... uma nova sabedoria e uma nova leitura que pode ser divertida, ou bonita, ou triste.”	“Sim! (...) Porque os livros que eu não conheço (...) gosto mais de ler porque ainda não sei o que é que vai acontecer e os livros que já li já sei o que vai acontecer!”
CR04	CR05	CR06
“Sim. (...) Porque (...) há sempre uma vez para tudo... hum... e sempre nos ensina. Às vezes, há livros de fadas que eu nunca li... e houve uma vez que li um e adorei.”	“Adoro! (...) Porque gosto de saber coisas novas, em vez de estar sempre a ler o mesmo livro, gosto de me aventurar.”	“Sim. Porque... aprendo mais coisas e... e aprendo melhor a ler. A treinar a leitura.”
CR07	CR08	-
“Sim. (...) Porque acho que são interessantes.”	“Gosto! (...) Porque assim fico a conhecer esse livro e posso contar aos meus colegas.”	
P5- Como é que tu escolhes um livro?		
CR01	CR02	CR03
“(…) pesquiso (...) vejo os mais interessantes. (...) os de banda desenhada ou os de ler mesmo. (...) mas a minha mãe diz-me para levar os de ler. E os de ler... Eu leio sempre os do <i>Geronimo Stilton</i> . (...) Às vezes é pela capa, porque a capa parece que nos vai transmitir muita coisa (...) vejo umas páginas e a mim parece-me que é interessante.”	“Primeiro vejo a capa e a contra capa, depois vou passando folha à folha... folha à folha para ver as... as... as [gagueja] ilustrações. (...) e também vou um bocado pelo título.”	“(…) não escolho pela capa! (...) se vejo que o título é interessante, se é divertido, escolho! [Baseio-me] nos desenhos também... são divertidos às vezes...”
CR04	CR05	CR06
“Pronto eu vou sempre pela capa e às vezes também pelo título. (...) as capas, às vezes, têm branco e só tem uns riscos. (...) Já li um que	“Primeiro vejo o título... e vejo se me interessar... se vir que se calhar pode ser divertido, experimento. (...) e também vejo	“Hum... pelo título. Hum... e pelo autor porque eu tenho autores preferidos. A... hum... e então quando gosto muito do título que é, que acho

era... que era o ‘Tim Tim’, a capa era tipo com riscos e m... [pensativo] aquilo é fixe, porque é banda desenhada! E diferente dos textos que nós costumamos fazer. (...) Às vezes, abro o livro para ver as imagens e depois começo a ler um pouco. Eu leio, às vezes, os dois parágrafos e depois se for... se... se eu achar que é bonito, levo.”	pelo... Prontos [Pronto], pelo ilus... o ilus-tra... il... i-lus-trador (...) E... quem fez o livro, o escritor.”	interessante e criativo, levo o livro para ver como é que é a história.”
CR07	CR08	-
“Leio um bocado e depois vejo que é um livro divertido. (...) Leio a primeira página... ou duas.”	“Às vezes, é pela aprendizagem que estamos a ler, a dar. Outras vezes, é... porque podem ser engraçados e os meus colegas podem-me já ter dizido [podem já ter-me dito] algumas coisas e eu se calhar achei engraçado. (...) É pelas palavras.”	
Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”		
P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Sim também, porque quando estou a ler para o meu pai e para a minha mãe, sinto que sou um autor verdadeiro.”	“Sim acho, porque estamos em convívio... hum... e... estamos em convívio e cada um lê, lê a sua parte e é divertido.”	“Sim. (...) Porque... acho que é divertido. Nós podemos estar assim a ler e errarmos uma coisa e assim os nossos pais corrigem-nos. E... assim ficamos a ler melhor! Sabemos os erros e já... na próxima vez já não damos os mesmos erros!”
CR04	CR05	CR06
“Sim. (...) É sempre um momento... que nós temos com a família, muito bonito, às vezes, engraçado! (...) É mais engraçado quando se tem um irmão!... Porque ele começa a falar e depois diz palavras... [risos] pa [para] todo o lado quanto é sítio.”	“Sim! (...) Porque é muito divertido e estar em família a ler, pode-se tornar muito divertido e não estar, hum... eu ao princípio lembro-me de descansar, mas ao fim começa a ser muito divertido.”	“Hum... Sim, porque... a família, normalmente, nos livros. As crianças quando são pequenas não percebem muitas palavras e os pais hum... os pais ajudam-nos a ler, ou amigos... Por isso, é engraçado.”

CR07	CR08	
“Sim. (...) Porque a minha família é divertida e eu gosto de ler livros com ela.”	“Sim. (...) Porque assim se nós lemos um livro e depois podemos dizer alguma coisa, uma palavra mal lida, a família pode-nos ajudar.”	-
P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Sim!... (...) Porque às vezes os pais têm coisas que nós ainda não sabemos, como quando estamos... quando nós fazemos um teatro eles também têm um teatro que fazem.”	“Sim acho, porque também nos ajudam... os pais fazem coisas extraordinárias (...) divertimo-nos muito. Sim é [mais fácil aprender assim] e só nós e a professora. Das duas maneiras, porque os pais conhecem-nos muito bem, também sabem do antigamente, sabem coisas do antigamente... podem-nos ensinar e se um dia... precisa... precisássemos dessa, dessa... pronto desse aconselhamento dos pais. Sim acho que é melhor assim.”	“Sim! (...) porque também os ajuda (...) as coisas que eles já tinham esquecido, podem relembrar.”
CR04	CR05	CR06
“(...) a minha mãe costuma participar sempre (...) há meninos que não têm os pais e assim... nenhum deles participa... às vezes, é porque estão divorciados, outras é... Pronto, não sei! Mas, é muito melhor estarmos junto com a família do que estarmos sozinhos. É o que eu acho! (...) Porque se conhece muito melhor o que nós fazemos... às vezes, até há pessoas que... por exemplo, tios... pronto! Que depois têm filhos... e depois gostam do que nós cá fazemos e depois mandam os filhos para cá ou assim... e... hum... pronto!”	“Sim! (...) Assim, os pais podem-nos dar uma ajuda e se nós nos atrapalharmos eles estão lá para nos ajudar.”	“Hum, sim! Porque é, é sinal que querem saber daquelas coisas que nós aprendemos na escola e que nos gostam de ajudar.”
CR07	CR08	
“Sim. (...) Porque... hum... a minha família é muito divertida. A minha mãe gosta de ler.”	“Acho. (...) Porque assim eles também podem aprender connosco algumas coisas.”	-

Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola”

P8- Gostaste de levar livros para casa?

CR01	CR02	CR03
“Sim... porque passei muito tempo com a minha família a fazer o desenho que tinha de fazer.”	“Gostei muito. (...) fui treinando a minha leitura, lendo aos poucos cada parte de uma história (...) “Sim, gostei [de levar a saquinha]! Gostei (...) do meu livro, “De A a Z de Portugal”, que tinha coisas sobre Portugal que também ensinava muito. Hum... Esse livro gostei muito, porque também tinha coisas divertidas.”	“Sim. (...) Porque acho que é divertido ler e... e até... e é sempre divertido estar sempre a ler um livro novo e eu gosto de levar livros.”
CR04	CR05	CR06
“Sim, adorei! (...) Porque... hum... hum... assim pude estar ao pé dos meus pais a fazer uma coisa que nunca tinha feito, pronto já tinha feito uma parecida, mas não era igual! Como fazer desenhos (...) numa folha gigante... hum... eu dum lado o meu pai do outro... depois pintarmos e... fazer um desenho numa saca... é que foi muito fixe!”	“Sim. (...) Porque se não levasse livros para casa... prontos [pronto]... não começava me [começava-me] a adequar mais aos livros para ler.”	“Sim, porque foi giro. Porque... vo... voltei [gagueja] a, a aproximar-se mais (...) dos meus pais porque eles estavam sempre em trabalho e nunca me ajudavam. Então, quando levei a saquinha para casa, eles ajudaram-me a fazer tudo! E eles fizeram o trabalho deles.”
CR07	CR08	-
“Sim. (...) Porque fizemos um desenho na saquinha, fizemos um desenho no papel e isso eu acho que foi muito divertido.”	“Gostei! (...) Porque foi uma atividade em família e assim deu para juntar a família toda, em conjunto. E... gostei!”	

P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...) Porquê?

CR01	CR02	CR03
“Gostei. (...) Porque estávamos unidos e... como há muito tempo já não fazíamos.”	“Sim, gostei. Porque também estávamos em convívio e cada um foi fazendo a sua parte: os meus pais fizeram uma e eu fiz a outra. E depois cada um foi ajudando.”	“Sim! (...) Porque me ajudaram a conhecer mais as expectativas da família, do meu pai e da minha mãe a desenhar e isso tudo!”
CR04	CR05	CR06
(Respondido na questão anterior)	“Sim! (...) eu gostei porque tanto estive com os meus amigos, estive com os meus pais e foi	“Sim, hum... gostei... porque... especialmente gostei muito do livro e de desenhar também

	muito divertido.”	gosto.”
CR07	CR08	
“Sim. (...) Hum... porque fizemos desenhos, lemos, escrevemos...”	“Sim. (...) porque foi uma coisa nova.”	-
(P9 continuação) O que é que desenhaste após a leitura da história?		
CR01	CR02	CR03
“No meu desenho, eu desenhei umas árvores... umas flores... a velhinha a dar um pontapé à morte... o vulcão onde ela assava as galinhas e... os lobos quando ela dormia atrás de um penedo. [Aqui em cima] foi o pai, porque o pai tem muito jeito para desenhar e a minha mãe... a minha mãe, pintou... porque ela pinta muito bem! (...) Desenharam a velhinha a assar uma galinha.	Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.
CR04	CR05	CR06
Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	“Hum... desenhei a minha parte preferida do livro que foi... a parte em que... um... dos meninos lá do prédio declarou-se a uma menina que ele... que gostava, com várias palavras que ele já tinha aprendido. (...) Hum, aqui foram os meus pais que fizeram... a, a, hum... a, a fábrica. A grande fábrica de palavras no nosso país. Hum... E escreveram as, as, as, as (como é que se diz) as palavras que o menino tinha apanhado. As, as... [Reformula o discurso] a palavra mestre era re... de repente [pensativa], repete! Repete (...) era uma palavra que ele achava muito especial. E queria guardar para um momento especial, como a cereja, poeira e cadeira. (...) A paz e a esperança é o que nós devemos ter hum... e são palavras também muito especiais, que... nos ajudam a exprimir os sentimentos... que nos ajudam a ter amigos (...) É a paz e a esperança que nos ajuda a

		concretizar os nossos sonhos, para termos esperança, para nunca desistirmos e para (...) alcançarmos (...) o ponto que nós vemos, que nós queremos. (...) Porque achei engraçado os meus amigos saberem... hum... saberem aquele livro que eu li... e que devem melhorar o comportamento e... ao lerem essas palavras, acho que eles vão levar um toquezinho no coração e se vão sentir melhor.”
CR07	CR08	
Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	
P10- Como foi para ti elaborar um livro digital? Gostaste de o fazer? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Foi muito giro! (...) gostei muito (...) de elaborar um livro digital [- sorriu]. (...) Porque eu e os meus amigos, trabalhámos juntos, construímos uma história, uma hist... nós tínhamos histórias de todo o lado e... foi muito giro!”	“Foi!... Foi fixe! Hum, porque gosto de mexer nos computadores e também gosto de fazer coisas assim. Estarmos ali todos juntos a fazer, a ajudarmo-nos uns aos outros, a fazer as ilustrações, a fazer os desenhos... foi fixe!”	“(...) foi divertido. (...) Tivemos de construir histórias, também pa, pa [para - gagueja] metermos lá no livro e isso tudo. (...) Sim [gostei]. (...) Porque... foi uma atividade diferente que nós nunca... que nós... que não estamos habituados a fazer nenhuma assim.”
CR04	CR05	CR06
“Foi um bocado difícil... mas... porque se fosse um ilustrador mesmo a sério aquilo ficava... não eramos nós que fazíamos e aquilo ficava da pessoa, mas como nós fizemos todos! Este livro é nosso! Fomos nós que o fizemos! E é muito mais emocionante (...) crianças a escreverem, do que adultos a... a... [gagueja] ilustrarem-no.	“Muito divertido! (...) Gostei, porque foi uma ideia criativa! Não sei quem é que teve essa ideia! Mas... [risos] Não, não! Quem é que... Não é disso! Quem é que começou a fazer o livro digital! Quem é que fez em primeiro lugar! Eu achei muito interessante! Foi muito divertido, porque para além de estar com a minha família,	“Hum foi... diferente e foi muito... giro. (...) Gostei, porque foi a primeira vez que fiz um, um livro digital que não tinha... nunca tinha feito. Foi giro.”

<p>(...) Gostei! Porque aprendi coisas novas como se fazia num livro digital. A... até [gagueja] fomos à sala dos computadores... aprender a colocar as imagens no, no livro (...)Uns ilustraram... outros pintaram... outros faziam desenhos sobre o texto do livro que depois houve um... um desses, foi o do Rodrigo, que foi escolhido para ser a capa e na na p... [gagueja], na primeira vez que vi o livro feito! Aquilo nem parecia que fomos nós que o fizemos! (...) Porque... eu não sei! Porque aquilo... parecia... eu... quando fiz isso... eu já nem me lembrava, eu pronto! Eu lembrava-me como é que era, só que não, eu já não me lembrava como... é que (...) deveria ficar! E quando olhei para aquilo... aquilo fogo!... [suspira] Aquilo bateu-me mesmo no coração!”</p>	<p>juntos, estive também com os meus amigos.”</p>	
<p>CR07</p>	<p>CR08</p>	
<p>“Muito divertido. (...) Porque... hum... porque eu gosto de mexer no computador. Eu gosto de fazer PowerPoints...”</p>	<p>“Foi giro! (...) Porque assim (...) a turma ajudou toda e depois no final viu-se que ficou giro.”</p>	<p>-</p>
<p>P11- E o portefólio? Achas importante termos construído um portefólio? (...) Porquê?</p>		
<p>CR01</p>	<p>CR02</p>	<p>CR03</p>
<p>“Sim, porque... (...) assim nós conseguimos unir muitas notícias, que estivemos a fazer ao longo deste ano, como a biografia do José Saramago [e] a poesia da Maior Flor do Mundo. ”</p>	<p>“Acho, porque fomos sabendo coisas, mais... fomos sabendo mais coisas sobre, neste caso, sobre José Saramago e... e hum... sobre a sua biografia, sobre a... a sua obra, “A Maior Flor do Mundo”. Hum... Assim, fomos aprendendo cada vez mais sobre, sobre a... sobre ele e sobre a... a história que ele criou.”</p>	<p>(A questão não foi efetuada por lapso do entrevistador)</p>
<p>CR04</p>	<p>CR05</p>	<p>CR06</p>
<p>“Eu gostei muito de fazer o portefólio porque eu nunca tinha feito isto... E não só, porque... nunca tinha ilustrado uma pessoa tão importante! Isso é que... eu fiquei um bocado</p>	<p>“Sim! (...) Porque nós fizemos muitos trabalhos ao longo, quando estivemos com as nossas estagiárias e teremos de os guardar num sítio seguro onde sabemos que não se vai estragar.”</p>	<p>“Sim. Porque juntámos aqueles trabalhos todos que nós fizemos. Hum... e assim é como se fosse uma recordação de tudo, os nossos tempos que passámos com vocês. E foi divertido fazer um</p>

atrapalhado por causa disso.”		portefólio.”
CR07	CR08	
“Sim. (...) Porque... eu acho que é muito giro... tem coisas muito bonitas...”	“Sim, (...) Porque assim (...) ficamos a conhecer melhor as pessoas... que nos rodeiam e as pessoas que já faleceram e nós não viemos a conhecer. Assim, ficamos a conhecer essas pessoas melhor.”	-

3.2. Grade de análise dos protocolos das entrevistas 2 - GAPE2

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”		
P1- O que é um livro?		
CR01	CR02	CR03
“Um livro é... onde se conta histórias assim do passado ou assim... coisas para as crianças se divertirem.”	“Um livro... é uma coisa que nos dá conhecimento. Hum... tem muitas palavras, muitas regras, pra, prá [para a] nossa vida... tem os títulos...”	“(...) é uma coisa que está escrita.”
CR04	CR05	CR06
“Um livro é, tem muitas histórias, hum... também tem desenhos”	“Um livro é, é a obra, é a obra de um autor, tem lá dentro uma história, poesia... ou... e ilustrações, ou só ilustrações.”	“Um livro é... é um... uma capa cheia de páginas com ilustrações, com muitas palavras. Às vezes, traz palavras fáceis outras vezes traz palavras difíceis.”
P2- O que é um livro digital?		
CR01	CR02	CR03
“Hum... um livro digital é onde está... uma história, mas também há outras iguais, mas com outra forma diferente.”	“Um livro digital é parecido a um... a um livro normal. Só que o livro digital nós podemos ver no computador. Hum... passamos no computador...”	“(...) livro digital tá, tá [está] num CD. (...) Mete-se no DVD e mete-se na televisão.”
CR04	CR05	CR06
(Não responde).	“Um livro digital é um livro feito no computador com a história. Depois tem também ilustrações e, e também se fala do autor do texto.”	“Um livro digital é uma coisa que nós podemos fazer no computador. Pode ser com fotografias, podemos escrever... e depois quando estiver feito podemos ver num computador ou numa televisão.”
P3 - Na tua sala de aula há muitos livros?		
CR01	CR02	CR03
“Sim.”	“Há alguns!”	“Tenho.”
CR04	CR05	CR06
“Há! (...) [Dos de Literatura Infantil] Parece que não.”	“Há... há alguns (...)“Ah[, Literatura Infantil]?! Não, só quando vocês lá estiveram é que tínhamos lá uma biblioteca.”	“Alguns... (...) [De Literatura Infantil...] Não, não há muitos.”

(P3 continuação) E na biblioteca?		
CR01	CR02	CR03
"Também."	"Na biblioteca, é uma biblioteca! Há muitos mais. Há livros de muitas coisas."	"Sim, temos m... muitos [gagueja]."
CR04	CR05	CR06
"Na biblioteca há muitos, porque é uma biblioteca."	"Há, alguns... Alguns informativos... Alguns informativos e outros com histórias e poesias."	"Na biblioteca, há!"
(P3 continuação) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
"Sim (...) Porque os da sala de aula são de trabalho e esses servem mais para aprender e os da biblioteca servem mais para ler... e também para aprender."	"Gosto. São muito divertidos, são muito engraçados!"	"Sim... é, é [eu] até gosto! (...) Porque têm, tem histórias engraçadas e... alguns livros co... cos [que os] meus colegas querem levar só que estão escritos em, em chinês ou assim, ou em francês e são muito grandes e despos [depois] a professora não os deixa."
CR04	CR05	CR06
"Gosto (...) Porque tem coisas sobre a natureza... hum... são muito bonitos... fala mu... falam-nos de amigos. Cuidam de muitas coisas... dos jardins... de muitas coisas."	"Sim adoro. (...) Porque nos trazem ensinamentos e porque nos, hum... porque nos... ajudam a ler melhor."	"Sim, são divertidos."
P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
"Gosto." (Não justifica).	"Gosto. Ensinam-me mais coisas, ensinam-me a melhorar a minha letra. Muitas coisas."	"Sim. (...) Porque... não conheço assim muitas personagens de histórias, autores."
CR04	CR05	CR06
"Gosto. (...)" (Não justifica).	"Sim, sempre! (...) Porque tenho a oportunidade de conhecer ... algumas vezes novos autores e novas histórias."	"Sim. (...) Porque os que eu já conheço, assim já não metem [mete] piada eu... (...) lê-los outra vez. E os que eu ainda não li são mais divertidos, porque eu ainda não sei a história e... e eu gosto de saber coi... [reformula o discurso] hum... histórias."

P5- Como é que tu escolhes um livro?		
CR01	CR02	CR03
“(...) eu estou sempre a ver as imagens, a ver qual é que eu gosto, depois começo... escolho esse livro.”	“Vejo... vejo as ilustrações, vejo o tipo de livro.”	“Por títulos assim... novos e engraçados. (...) Às vezes, também é pa, pa... [gagueja] pelo... pas [pelas] cores ou pelos desenhos...”
CR04	CR05	CR06
“(...) vejo os títulos e escolho os livros.”	“Primeiro eu tenho mais curiosidade nos autores que eu conheço e tenho... e nos autores que eu conheço e que eu gosto, como a Luísa Ducla Soares. Gosto muito dos livros dela. E também eu escolho muitas vezes os livros com a... Ler mais, Plano Nacional de Leitura.”	“Ver pelos títulos...”
Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”		
P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Sim. (...) Porque é... é mais divertido partilhar essas histórias... com a família, do que estar a pratinh... a partilhar [gagueja] sozinho.”	“Acho. (...) Porque o... os nossos pais com... com a idade vão-se esquecendo de algumas coisas. E depois... hum... gostam também de relembrar um bocadinho. Hum... A minha mãe também gosta de... quando eu... levo algum livro se, rece-sito [requisito] da biblioteca. hum... eu, às vezes, leio com a minha mãe, porque a minha mãe também gosta muito de ler livros... e assim...”	“Sim. (...) Porque, como tamos [estamos] a ver, a ler livros para a... para a, a minha... para a m... para a minha [gagueja] família... estou a, a desenvolver. Quando os meus pais, às vezes me ouvem a ler, a... e eu leio muito rápido, os meus pais dizem: ‘Ò, ò José!! Não podes ler muito rápido, quase que não, se te enganas.’ [senão enganas-te].”
CR04	CR05	CR06
“Sim. A minha família também gosta, de ver livros comigo. E às vezes leio, eu leio pá [para a] minha mãe e pó [para o] meu pai. E a minha mãe também lê para nós todos. E também... o meu pai como não sabe ler e a minha mãe, às vezes nós, eu aprendo [ensino] o meu pai a dizer o alfabeto, só que ele... não... às vezes, se engana [engana-se] muito. (...) Porque é bom	“Sim, porque ao mesmo tempo de estarmos a ler, estamos a partilhar a nossa à, amizade com a família... e sempre, e sempre ficamos mais felizes com a família.”	“Acho. (...) a minha, a nossas mães e os nossos pais podem-nos ajudar, às vezes [a minha mãe e o meu pai podem ajudar-me].”

saber ler... (...) assim (...) eles também aprendem muito... aprendem as palavras novas... e algumas palavras que eu não sei eles também me dizem. E é muito importante termos cos [estarmos com os] pais e com a família.”		
P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Sim. (...) Porque... primeiro têm direito a, a aprender as coisas que (...) que eles já aprenderam... e que... E saber mais.”	“Sim. (...) Porque... os, os pais também têm que saber o que os filhos fazem! E hum... E terem a mesma sabedoria que eles! Às vezes, também precisam de ser um bocadinho crianças! E as crianças, às vezes, também precisam de ser um bocadinho adultos.”	“Sim. (...) Porque quando os nossos pais estão a ver as nó, a... [gagueja] as nossas coisas... e quando temos coisas boas ficam felizes e quando temos coisas más ficam... hum... um bocadinho tristes.”
CR04	CR05	CR06
“Sim. (...) porque assim eles já, já sabem coisas novas, (...) o que nós aprendemos cá da [na] escola, com as professoras, com as estagiárias, com os professores de apoio... (...) eles... gostam, nós gostamos que os nossos pais venham cá (...). E depois (...) eles também, acho que vão adorar, aprendem coisas... boas, com as professoras. E... já... eles também [também]... eles gostam muito... gostam muito de... fazerem [fazer] coisas novas, aprenderem [aprender] também o que nós a aprendemos.”	“Acho muito importante. (...) Porque não só aprendemos com eles, (...) [mas] também... estamos a, estamos a, a partilhar com os outros a, quem é a nossa família.”	“Acho. (...) Porque deve ser divertido.”
Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola”		
P8- Gostaste de levar livros para casa?		
CR01	CR02	CR03
“Sim. (...) porque eu (...) gosto de fazer trabalhos assim com livros e isso.”	“Gostei. (...) Foi muito engraçado! Hum... Não foi como levar um livro normal! Nós o livro	“Sim.” (Não justifica).

	normal levamos-o [levamo-lo] na mão. Mas, a saquinha nós metemos-o [metemo-lo] dentro da saquinha, pude ilustrar aquilo que eu quis por trás da saquinha... Hum... e até parece que o... que o livro se leu melhor. Que eu li melhor o livro.”	
CR04	CR05	CR06
“Sim. (...) Porque foi bonito aprender palavras novas (...) e adorei os livros que levei para dentro da saquinha... os livros que eu levei.”	“Ad, Adorei! Adorei, porque eu gostei de fazer as atividades em família. Hum... e gostei, e também gostei do livro que eu levei, porque era muito giro. Hum... e também aprendi algumas palavras!”	“Sim. (...) Porque fiz em conjunto com a minha família.”
P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Sim, (...) Foi um projeto muito divertido que... que eu comecei a adorar e que... e que gostei de fazer.”	“Sim. (...) Porque estive, tive em conjunto com a minha família... e trabalhamos todos em conjunto.”	“Não [realizei]. (...) Porque eu não consegui fazer.”
CR04	CR05	CR06
Não realizei com a minha família, porque já não tive tempo. Levava trabalhos. E fiz com a minha colega que foi a Bia. Fiz um fanto... um fantoche. E ela ajudou [ajudou-me] também a fazer um fantoche.”	“Porque... não foi... hum... gostei de fazer em família e também gostei das atividades propostas hum... porque (...) era divertido [gagueja], neste caso fazer um fantoche. E eu acho... (...) que mesmo as outras atividades que calharam aos outros meninos devem ter sido divertidas.”	“Sim. (...) Porque com a minha família... fazer assim... Hum, sozinha não mete muita graça! Gosto mais de fazer em família.”
P10- A atividade que te foi pedida consistia na construção de um fantoche. Explica-me como construístes o teu fantoche?		
CR01	CR02	CR03
Cápsulas de café (corpo), caixa das bolachas oreo (cabeça, braços, asas e cauda).	Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.
CR04	CR05	CR06
Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	Meia e jornal (corpo), papel (olhos e membros superiores e inferiores) um laço de uma bandolete (laço), tecido (orelhas e nariz),	Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.

	esponja eva (orelhas e boca), cordão de sapato (cauda), missanga (nariz), linha (nariz), rama de vassoura (bigodes), pau (suporte) e cola.	
P11- Reconta-me a história utilizando o fantoche.		
CR01	CR02	CR03
<p>“Então... era uma vez uma senhora que... que quando lhe levavam um prato, ela dizia que não gostava. E depois... no dia seguinte queria outro prato, mas quando, quando pedia... depois, depois ela dizia que não... que queria outra vez mais pratos. Mais pratos!</p> <p>Até que um dia, para fazer uma festa f... queria fa... [reformula o discurso] queria bifes de dragão. Mas, os cozinheiros ficaram espantados! Onde é que iam arranjar o dragão?! Depois, o rei... Foi lá o rei disse... como é que se arranjavam e que depois ele foi à rainha e disse que ele ia tentar, tentar t... ta... trazer [gagueja] o que ela pediu. Ela esperou, esperou, esperou, mas não conseguiu. Pensou que o... pensou que ele já tinha... que ele se tinha ido... já morreu. Mas, não!</p> <p>Depois... Depois quando veio o senhor ali à porta do castelo, a... ela viu um anel que era do seu rei, mas... depois, desmaiou... porque pensou que ele já tinha mor, já estava morto. E encontraram-se. Depois... na cama, quando se levantou, come... [reformulação do discurso]. No dia seguinte... comeu tudo, porque... porque... porque comia.”</p>	Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	<p>“Hum... Era uma menina que morava em, hum... em Lisboa. E o namorado estava em, em... no Porto. Depois a, depois, a... a menina disse a... ‘Oh pombinho! Hum... leva-me esta cá, car-ta ao Porto. Eu moro aqui em Lisboa e o meu namorado, do... mora no Porto.’ Depois, o pomb, o pombinho hum... Depois, ela disse: ‘Voa! Voa!’ E ele começou a voar, foi ao Porto. E... entregou a carta.” - A criança manipula o lápis como se fosse um fantoche. Excelente trabalho de jogo simbólico. A criança gagueja durante o discurso.</p>
CR04	CR05	CR06
Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	“Era uma vez um ratinho. Era uma vez um ratinho que queria ser marinheiro e que queria dar a volta ao mundo. Um dia viu uma casca da	Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.

	<p>noz e fez dela a parte de baixo de uma barco e de uma folha a vela e pôs-se a caminho. E via muitos barcos... enormes... até que um dia viu uma baleia. Ao princípio ele pensou que era, uma... uma ilha feia e também com um nome feio. Só que a baleia pensou... Que belo petisco! E engoliu-o logo. Passado algum tempo... a baleia foi para uma ilha e deitou o ratinho e o seu barco fora. Até ele passou pelo jardim e até que chegou a uma praia e fez de uma concha a parte exterior da casa. E fez dos materiais que tinha usado no barco, a porta... que era, era, era a, a folha... [gagueja] e a cama era à noz. E ele depois descansou de ser marinheiro. Ficou muito feliz, porque estava a descansar de ser marinheiro e que já tinha realizado o seu sonho que era dar a volta ao mundo inteiro... pelo mar.”</p>	
(P11 continuação) Achas que a utilização do fantoche facilita ou dificulta o trabalho de um contador de histórias?		
CR01	CR02	CR03
“Facilita. (...) Porque é mais divertido as crianças verem... e... ouvirem as histórias com os fantoches do que estar só a ouvir e mais nada.”	“Facilita.” (Não justifica)	(A questão não foi efetuada, visto que a criança não manipulou um fantoche)
CR04	CR05	CR06
(Não responde).	“Facilita, porque ao mesmo tempo que está a agradar às crianças. Neste caso que é, é quase sempre a quem se dirige o fantoche. E neste caso está a facilitar em vez de estar a fazer gestos, estar a mexer o ratinho e a explicitar melhor a história.”	(Não responde).
P12- Como foi para ti elaborar um livro digital? Gostaste de o fazer? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Foi muito divertido partilhar as histórias com	“Para mim fo... foi [gagueja] divertido! Nós	“Sim, porque nós desenhámos e inventámos

os meus colegas e eles partilharem as deles comigo.”	tivemos de fazer os desenhos, pintámos, hum... e depois metemozinhos [metemo-los] no computador. (...) Gostei! (...) Porque... foi muito engraçado, trabalhámos todos em conjunto... Hum... A... o trabalho ficou bem feito, ficou muito giro, hum... e engraçado. E tivemos todos uns ao pé dos outros.”	histórias.”
CR04	CR05	CR06
“Foi bonito. Eu gostei muito. Adorei e... porque participámos assim das [nas] coisas... hum, giro. E podemos... hum... assim podemos ver as coisas que nós fazemos, fazemos [fazemos].”	“Foi muito engraçado. (...) Porque trabalhámos todos em conjunto, cantámos uma canção, fizemos poesias, fizemos histórias, foi muito foi giro. Foi uma atividade muito gira. - A criança sorriu e demonstra satisfação após a resposta.”	“Foi giro. (...) Porque fizemos com os nossos trabalhos... e aí... mostra os nossos, os nossos trabalhos que nós fizemos.”
P13- E o portefólio? Achas importante termos construído um portefólio? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Acho. (...) Para podermos ajudar o José Saramago a inventar uma... história com palavras mais simples.”	“Achei. Foi divertido. (...) Porque eu... eu pude desenhar, eu pude escrever aquilo (...) que eu gostei. Hum... pude contar uma história... hum... escrevê-la... muita coisa.”	“Foi. (...) Porque nós quando estávamos a escrever, a... desenvolvemos a letra e depois hum... à medida que vamos a escrever vamos lendo e assim desenvolvemos a leitura (...) e a letra.”
CR04	CR05	CR06
“Sim.” (Não justifica).	“Sim, acho muito importante. (...) Porque nos m..., nos me-lho-rou a, a aprendizagem no livro <i>A Maior Flor do Mundo</i> , que neste caso foi... de José Saramago.”	“Sim. (...) Porque (...) nós estamos a descrever uma pessoa que já, já... já [gagueja] morreu! E estamos a relembrar-nos dela.”

3.3. Grade de análise dos protocolos das entrevistas 3 - GAPE3

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”		
P1- O que é um livro?		
CR01	CR02	CR03
“Um livro é um... é um... é um, é tipo um caderno, mas em vez de ter folhas em branco para nós fazermos trabalhos e isso, não! Tem histórias para nós lermos, banda desenhada, tem imagens e também tem atividades para nós fazermos.”	“Um livro é... é uma, uma forma de um autor exprimir os sentimentos que tem... escrevendo um... umas certas folhas.”	“Para mim um livro... é... uma fonte de palavras que nos ensina qualquer coisa.”
CR04		
“Um livro é (...) onde os escritores escrevem as histórias... ou de fadas ou já de crescidos... tipo assim de umas guerras que já aconteceu.”		
P2- O que é um livro digital?		
CR01	CR02	CR03
“Um livro digital, em vez de ser um livro que dá para... para... para passar as folhas nas nossas mãos, não! Está no computador, clicamos numa tecla e aquilo passa as folhas sozinhas.”	“Um livro digital é uma coisa feita no computador hum... que também é parecido ao livro normal, só que em vez de ser escrever no papel é escrever no computador.”	“Um livro digital é um li, livro [gagueja] que se pode ter na net [internet] que ao passarmos o rato ele (...) passa as páginas e (...) tem as mesmas funções que um livro verdadeiro.”
CR04		
“Livro digital é um livro que se forma num computador. Dos poetas e escritores, pode ser dos pequeninos ou dos grandes... as pessoas que escrevem...”		
P3 - Na tua sala de aula há muitos livros?		
CR01	CR02	CR03
“Na minha sala de aula há muitos... há uns... Hum... os livros da nossa, os livros todos juntos com os nossos há muitos.”	“Hum... sim.”	“Há! Nas mochilas, também há no armário, há muito livros porque todos temos de trazer e ainda ficam na sala prá, prá [para a - gagueja] mochila não andar muito carregada. (...) Hum... desses [de Literatura Infantil]... quando vocês

		estavam a trabalhar haviam lá [alguns], só que não há muitos livros.”
CR04		
“(…) Às vezes, vão lá entregar alguns livros.”		
(P3 continuação) E na biblioteca?		
CR01	CR02	CR03
“Na biblioteca há, há muitos! Mas muitos e também há mais da nossa idade e para os outros meninos.”	“Muito mais.”	“Há, então! Há estantes cheias!”
CR04		
“(…) na biblioteca há muitos livros.”		
(P3 continuação) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (….) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Gosto, mas há alguns que já li e não gostei muito, da biblioteca, mas (….) a maioria deles gosto, e [dos livros] da minha sala de aula também! (….) Eu... dos [livros] que eu gosto (….) já li um livro parecido (….) à aventura da Sininho e eu gostei muito, por causa de que gosto muito de fadas, gosto muito de histórias encantadas. E os de que não gostei foi... foi que já li aqui um livro sobre... sobre que raptaram aqui um cão do menino e eu como não gosto, de ra... (….) de ladrões. E isso não gostei muito!”	“Sim. (….) Porque os livros n... sem eles não podíamos aprender. Quer dizer, podíamos mas não era a mesma coisa.”	“Gosto, gosto mais de uns do que de outros, por causa de que... gosto mais de um tipo de livros, gosto mais de aventura, gosto mais de romance... e há outros que não tenho tanto... pronto que não gosto... não tenho tanto gosto, nesses.”
CR04		
“Sim [dos livros da sala de aula], por acaso até gosto. (….) [dos da biblioteca] também.” (Não justifica).		
P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (….) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Gosto! Adoro ler livros que ainda não conheço e especialmente quando as capas são muito... são muito espontâneas, ou seja, são muito giras,	“Sim porque ler um livro é uma emoção! E livros que não conheço ainda é melhor.”	“Gosto, se for dos tipos que eu... pronto que eu... que eu mais gosto sim. (….) Porque é uma nova história. Eu gosto de ter conhecimentos de

quer dizer que acho que a história também vai ser gira.”		novas histórias.”
CR04		
“Sim. (...) Porque há sempre histórias novas nos livros e os livros são para entreter, para imaginar mais coisas que pode haver! Tipo... hum... hum... coe... coelhos mágicos! Hum... hum... múmias! Hum... os rat... ratatuis [gagueja]! E isso tudo!”		
P5- Como é que tu escolhes um livro?		
CR01	CR02	CR03
“Eu escolho um livro, que vejo uma capa que gosto, começo a folhear, de vez em quando leio alguns parágrafos. Se gosto dos (...) parágrafos eu (...) levo o livro. Se não gosto dos parágrafos meto o livro num sítio e escolho outro.”	“Hum... p... hum... [hesita] Às vezes, quando requisito cá os livros na biblioteca, primeiro abro as páginas e vou lendo um bocadinho de cada página. Depois, quando vejo que me estou a interessar pelo livro, que o conteúdo está a ser bom, levo-o.”	“(...) por exemplo, vamos às compras e... vejo um livro, como é a imagem ou da marca que eu gosto, então vamos lá e aí eu começo também a ver a imagem, só que vou lendo bocadinhos da história que é para ficar a saber mais ou menos como é que se passa a história.”
CR04		
“(...) pelas coisas interessantes que ele tem, não é pela grossura”		
Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”		
P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Em conjunto com a minha família eu acho que é importante, também para dar sabedoria... um pouco mais de sabedoria à família e também é bom estar junto da família.”	“Sim porque... uma coisa é ler um livro sozinho, outra coisa é ler um livro com a família. E assim todos ficamos com a lição na cabeça.”	“(...) a família também deve estar reunida com os filhos para lhes darem (...) atenção.”
CR04		
“Sim, porque assim a nossa família fica a saber e também nos pode ajudar a ler.”		

P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Eu acho importante que os pais participem porque também é divertido! E os pais de vez em quando também têm reuniões com a professora para verem, para darem melhor empenho, para nós e também para a escola.”	“Sim, porque como dizem nós não sabemos tudo e nossos pais podem-nos ensinar porque... já... já... já [gagueja] vivem no planeta à mais tempo. (...) Porque os pais são uma fonte de sabedoria que... nós temos e podemos-lhe sempre perguntar alguma coisa e eles podem-nos sempre ajudar no que nós precisarmos.”	“Sim. (...) Porque podemos ter conhecimento da família e... e para além do que nos é ensinado podemos ter outros conhecimentos que nos fazem perceber melhor as coisas.”
CR04		
“Eu acho que sim, se for com a experiência já de adultos (...) É que os adultos sabem mais do que nós, têm mais experiência... hum... devemos ouvi-los e não contradizê-los.”		
Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola”		
P8- Gostaste de levar livros para casa?		
CR01	CR02	CR03
“Gostei! Gostei muito de levar livros para casa e (...) especialmente quando são aqueles livros quando são para fazer trabalhos de estudo, trabalhos em família, juntamente.	“Sim. (...) Atão [Então], porque eu gosto de livros, gosto de ler... hum... e também, eu já conhecia a história dos ovos misteriosos e depois eu gosto da escola e gosto dos projetos que cá há.”	“Gostei, porque é uma atividade que... uma atividade que nós quase nunca fazemos, por causa que as estagia... que vocês vieram para o pé de nós.”
CR04		
“Sim, para ler (...) Porque até... a história que eu li até era engraçada!”		
P9- Gostaste das atividades que realizaste com a tua família? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“As atividades que me mandaram para realizar com a minha família, eu adorei! (...) Porque estamos junto com a família, estamos a trabalhar juntos e também estamos a partilhar	“Sim. (...) Hum... porque assim, quando estamos com a família é uma forma de nos juntarmos todos e fazermos um trabalho, pois o trabalho sai muito melhor feito por todos do que um	“Gostei, apesar de (...) não poder ter feito muitas coisas (...) com o meu pai e com a minha mãe, fiz o trabalho um bocadinho independente, mas gostei. (...) Porque os meus

sabedoria.”	trabalho feito só por mim.”	pais não tinham tempo e quando (...) eles não têm tempo eu espero e como não podia esperar, por causa que o trabalho era para entregar dentro de quatro dias, tive de fazer sozinha.”
CR04		
“Sim, gostei.” (Não justifica).		
P10- A atividade que te foi pedida consistia na elaboração de um texto poético e na sua ilustração. Como te sentiste no papel do escritor?		
CR01	CR02	CR03
“Hum... No início, (...) como o meu pai estava um bocado doente, para o meu pai foi um bocado difícil! Só que depois ele começou... a gostar, como gostava muito de escrever poesia, começou a fazer, começou a gostar e... e acabámos de fazer um texto fabuloso.”	“Senti-me bem porque [es]tava a, a [gagueja] exprimir os sentimentos só que em poesia de um livro que tinha lido.”	“Então, no papel de escritor... senti-me que... tinha de estar concentrada para recontar a história, tinha de estar concentrada... hum... tinha de haver coisas para rimar, tinha de haver um certo acordo com as palavras e foi assim.”
CR04		
(Não responde).		
(P10 continuação) Gostaste de escrever este texto com a ajuda da tua família?		
CR01	CR02	CR03
Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	“Gostei. Porque... aqui houve... houve partes do texto... do te... quer dizer do texto poético que eu elaborei que... tive dificuldades e como o livro... era pequenino, a minha mãe e o meu pai ajudaram-me, porque... - E, e o meu irmão também (...) [me ajudou] um bocadinho -, porque como eu disse não sei tudo.”	“Eu não fiz lá, eu não fiz com a minha família, eu fiz praticamente tudo sozinha, mas gostei... gostei de fazer... porque assim dá mais ideias para se algum dia eu vier a ser escritora ter ideias, ir aos textos do passado, quando eu era criança e... fazer!”
CR04		
Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.		
(P10 continuação) Onde sentiste mais dificuldades?		
CR01	CR02	CR03
Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.	(Respondido na questão anterior).	“Onde senti mais dificuldade foi em pintar a ilustração, por causa que a... eu desenhei, fui ali copiar a imagem do texto, (...) só que depois... pinte! E então... (...) depois queria fazer uns detalhes que era para parecer realista. E...

		então, depois também tive um bocadinho de dificuldade porque eu escrevi <i>Princesa da Chuva</i> (...) que era o título do livro, então custou-me um bocadinho a pintar, por causa que aquilo não ficava muito certo.”
CR04		
“Não, nem por isso.”		
P11- Para ilustrar o texto poético realizaste uma ilustração. O que desenhaste? (...) Porque é que desenhaste isso? (...) O que é que a tua família desenhou?		
CR01	CR02	CR03
“Eu como o texto poético era sobre um rei pequenino que começou a reinar (...) uma península desde pequenino (...). Desenhei aqui um guarda a proteger o castelo de Portugal que é hoje. E o príncipezinho, desde pequenino, com o condado Portucalense na mão. (...) Eu desenhei isto porque a poesia fala de um menino que começou a reinar. Então, começou com o condado portucalense e, e o sonho dele era a tornar esse condado portucalense um reino independente. E... como ele tornou o reino, num reino independente”	“Desenhei a galinha farta que a dona lhe tirasse os ovos, toda zangada. (...) Porque foi uma parte da história que eu achei importante, porque o... a galinha é a personagem principal. E, e... [gagueja] sa [se a] galinha queria ter filhos, tiravam-lhes os ovos, coitadinha.”	“Eu desenhei a capa do livro porque era a imagem principal.”
CR04		
Os trabalhos desta criança não foram selecionados para análise.		
P12- Para a elaboração de um livro é necessário desempenhar-se duas tarefas: escrever e ilustrar. Achas que são duas tarefas fáceis ou difíceis? Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“A de escritor, primeiro tenho de ter uma história para imaginar e isso é um bocado difícil para quem começou agora a escrever histórias... Para quem começou agora a escrever histórias isso é um bocado difícil! E para ilustrador para quem tem muito jeito para	“Fáceis. (...) É só exprimir-mos o que sentimos.”	“São fáceis, basta ter imaginação... e basta conseguirmos desenvolver a memória do que já aprendemos no passado para ensinar crianças e pessoas no futuro.”

desenho é fácil (...) No início, quem desenhava mal e isso, depois começou hum... era difícil para eles... só que depois começou a desenhar melhor, começou a treinar e (...) esse desempenho foi... elaborado e foi... e conseguiu fazer como ilustrador um livro.”		
CR04		
“Hum... Depende! Se não tivermos ideias quase nenhuma... Hum... é um bocadinho mais difícil! E se tivermos muitas ideias é mais fácil! E o [a]... ilustração... olha para mim é... é... [reformula o discurso]. Mais difícil é desenhar. E, para mim, pintar não tem dificuldade. (...) Hum... para mim escrever uma história... demora... vai dem... demora [gagueja] muito... demora algum tempo. (...) se eu criar um título só meu consigo elaborar mais coisas, sou m... mais [gagueja] escritor. Agora se me dizem um título que eu tenho que escrever, demora ainda mais tempo, porque eu... eu tenho muita imaginação... para escrever textos. Só que tenha um título que eu queira.”		
P13- Como foi para ti elaborar um livro digital? Gostaste de o fazer? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Para mim construir um livro digital, ao início, foi um bocado difícil porque eu não conseguia muito bem. Mas depois com a ajuda da minha turma e com a minha mãe a ensinar-me juntamente com o meu pai, hum... aprendi a fazer um livro digital e aprendi... e também gostei muito de estar a mexer nos computadores!”	“Foi fácil, porque eu já sabia fazê-lo. Hum... mas, mesmo assim fiquei a saber porque eu não sabia pôr o título, nem por as imagens direitas, mas com o livro digital fiquei a saber. (...) Gostei. (...) Porque a turma [es]teve reunida e as histórias, hum... escolhemos uma história e eu acho que essa história estava bonita.”	“Para mim foi muito engraçado, por causa que eu nunca tinha feito um, nunca tinha mexido nos programas. Só tinha mexido num programa de matemática e no Windows e pronto assim experimentei outros. (...) Gostei. (...) Porque é divertido e ao mesmo tempo estamos a interagir com, com... conhecimentos e também porque gosto de ir ao computador e há muito tempo que eu não vou.”

CR04		
“Foi giro, eu gostei. Gostei mu... gostei muito. (...) Porque... hum... porque eu quando comecei (...) a fazê-lo achei engraçado, as coisas que estavam lá. E a escrever também.”		
P14- E o portefólio? Achas importante termos construído um portefólio? (...) Porquê?		
CR01	CR02	CR03
“Eu acho importante ter construído este portefólio, porque também aprendemos mais e temos as nossas sabedorias aqui guardadas dentro do portefólio.”	“Sim porque assim quando nós já formos velhinhos, vamos ao portefólio e vemos aquilo que elaborámos com as estagiárias.”	“Sim, eu acho que sim, por causa que assim, ficamos a saber o que é um portefólio, ficamos a (...) conhecer melhor... as pessoas, porque vamos pesquisar... porque não sabemos, ninguém nasce ensinado, não sabemos fazer tudo.”
CR04		
(A questão não foi efetuada por lapso do entrevistador.)		

3.4. Grade de análise dos protocolos da entrevista 4 - GAPE4

Bloco 3 - “Conceções sobre o livro”	
P1- O que é um livro?	
	CR01
“Um livro é... um... é uma coisa que nos ensina a ler e a falar sobre coisas que nós ainda nunca aprendemos. Ajuda-nos a... ajuda-nos a... a... a [gagueja] falar bem, a falar com as pessoas, ter uma língua como os lei... leitores [gagueja], prontos [pronto]!”	
P2- O que é um livro digital?	
	CR01
“Um livro digital é uma coisa que se faz nos computadores”	
P3 - Na tua sala de aula há muitos livros?	
	CR01
“Há... hum... hum... há poucos livros, mas todos os dias, nós vamos (...) à biblioteca e... todas as semanas nós vamos à biblioteca e tiramos livros para todos saberem ler e falar.”	
(P3 continuação) E na biblioteca?	
	CR01
“Sim, há muitos.”	
(P3 continuação) Gostas dos livros que tens na sala de aula e na biblioteca? (...) Porquê?	
	CR01
“Gosto muito! (...) Porque ensina[m]-me a ler”	
P4- Gostas de ler livros que ainda não conheces? (...) Porquê?	
	CR01
“Gosto. (...) porque é... é giro e... é divertimento... divertimento máximo. Eu gosto muito de ler para aprender mais, para andar na escola, saber... saber muitas coisas!”	
P5- Como é que tu escolhes um livro?	
	CR01
“Com o que está dentro do coração! (...) Por exemplo, tenho um grande amigo meu e não sei bem como tratá-lo e depois tenho ali um livro... que... quero tratar bem ou mal um amigo, vou buscar lá um livro, porque tenho um amigo dentro do meu coração que me ajuda, que me ajudou e eu também tenho que ajudar.”	

Bloco 4 - “Conceções sobre a importância de práticas educativas em que os livros sejam promotores do envolvimento da família na escola”
P6- Achas importante ver e ler livros em conjunto com a tua família? (...) Porquê?
CR01
“Sim!... Porque (...) a minha mãe escolhe livros para eu ler e aprender. Aprender e esclarecer depois com os meus amigos.”
P7- Achas importante que os pais participem nas atividades que realizamos na escola? (...) Porquê?
CR01
“Porque os pais são... hum... são importantes para nós... que também... hum... Não é só nos trabalhos deles, também podem ajudar nos trabalhos dos outros e... como eles gostam muito de nós, vêm-nos, hum... vêm ajudar-nos nos momentos de dificuldade.”
Bloco 4.1 - “Conceções sobre a importância das atividades desenvolvidas pela investigadora, através do livro, promotoras do envolvimento da família na escola”
P8- Como foi para ti elaborar um livro digital? (...) Gostaste de o fazer? Porquê?
CR01
“Foi complicado, mas... aprendi a... aprendi mais... aprendi, aprendi, até que... ch... [espantado] não sabia fazer livros digitais e na escola aprendi a fazê-los! (...) Sim! Porque foi divertido! Não interessa, se demorou muito ou pouco! Foi divertido, foi bom... Ainda por cima, gosto muito de computadores”
(P8 continuação) Nós encarámos o papel de um escritor e realmente de um ilustrador para elaborar esse livro. Como é que tu te sentiste nesse papel?
CR01
“Senti-me confortável... senti-me como o... o... o... [gagueja] escritor que tivesse [estivesse] a fazer isto... como aquele livro deve ser para ele... quer aquele... quer se calhar ajudar as crianças. Eu senti-me muito... muito... muito confortável, porque eu acreditei que ainda, ia aprender muito mais com o esc... [reformula o discurso] com aquele escritor que trabalhou muito para escrever aquele livro. E... deve-me... e ajudou-me muito!”
(P8 continuação) Achas que é um papel fácil ou complicado?
CR01
“Hum... Complicado, porque ele teve de andar na escola para aprender muito, teve que escrever e pensar muito.”
P9- E o portefólio? Achas importante termos construído um portefólio? (...) Porquê?
CR01
“Acho muito interessante” (Não justifica).

ANEXO M - INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

1- Inquérito por questionário realizado à professora

Inquérito por questionário realizado à Professora

No âmbito do meu trabalho de investigação (do qual já tem conhecimento), onde se pretende reconhecer o papel do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas, venho solicitar-lhe o preenchimento deste inquérito por questionário, tendo por base os seguintes objetivos:

**Avaliar o nível de importância do envolvimento da família nas práticas educativas;
Analisar o valor pedagógico do livro para promover o envolvimento da família nas práticas educativas.**

Assinale com um X as opções que considera corretas e justifique sempre que lhe é pedido.

1. Considera importante o envolvimento das famílias nas práticas educativas?

Sim		Não		1.1. Justifique:

Nota: Na questão anterior, deve ter em conta aspetos como:
qualidade das aprendizagens das crianças;
valorização/não valorização do papel das famílias.

2. Benefícios de práticas educativas que favoreçam o envolvimento da família nas práticas educativas.

	1	2	3	4	5
2.1. Para o aluno:					
vivencia um maior número de experiências enriquecedoras					
sente-se motivada para o processo educativo					
supera com maior facilidade as dificuldades encontradas					
perde a autonomia					
melhora a qualidade das aprendizagens					
2.1.1. Outros:					
2.2. Para o professor:	1	2	3	4	5
conhece melhor as características individuais de cada aluno					
facilita o desenvolvimento de competências no aluno					
possibilita o desenvolvimento global do aluno					

1. Não concordo totalmente
2. Não concordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

limita a criatividade do aluno					
aproveita todos os recursos disponibilizados (diversos espaços da escola; a participação da família, de professores, de funcionários...)					
2.2.1. Outros:					
2.3. Para a família:	1	2	3	4	5
conhece as práticas educativas em que o seu filho está envolvido					
sente-se valorizada na escola					
participa em atividades organizadas pela escola					
2.3.1. Outros:					

3. Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Facilita a aprendizagem da leitura					
Desenvolve o sentido crítico					
Desenvolve a sensibilidade estética					
Facilita a aprendizagem da escrita					
Enriquece o vocabulário					
Promove a criação de hábitos de leitura					
Desenvolve o gosto pela leitura					
Desenvolve a capacidade de análise, interpretação e compreensão da informação principal					
3.1. Outras hipóteses. Quais?					

4. Outras observações relativamente às práticas educativas desenvolvidas:

Obrigada pela colaboração!

1. Não concordo totalmente
2. Não concordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

2- Protocolo do inquérito por questionário realizado à professora

Dados do inquérito por questionário

Questão 1:	
A educadora respondeu sim.	
Questão 1.1:	
“- Melhor conhecimento da criança e dos seu meio familiar; - Valorização das famílias; - Troca de saber; - Valorização do espaço escolar; - Melhoria da qualidade de aprendizagem, valorizando o papel da família.”	
Questão 2:	
De acordo com a escala de likert, com descritores de 1 a 5 (1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente), a professora atribuiu os seguintes valores:	
Questão 2.1: No que se refere aos benefícios para o aluno:	Escala de 1 a 5
Vivencia um maior número de experiências enriquecedoras	5
Sente-se motivada para o processo educativo	5
Supera com maior facilidade as dificuldades encontradas	4
Perde a autonomia	4
Melhora a qualidade das aprendizagens	4
Questão 2.1.1:	
A professora não referiu outros benefícios para a criança, quanto a este tipo de práticas educativas.	
Questão 2.2: No que concerne aos benefícios para o professor:	Escala de 1 a 5
Conhece melhor as características individuais de cada aluno	5
Facilita o desenvolvimento de competências no aluno	5
Possibilita o desenvolvimento global do aluno	5
Limita a criatividade do aluno	5
Aproveita todos os recursos disponibilizados (diversos espaços da escola; a participação da família, de professores, de funcionários...)	5
Questão 2.2.1:	
A professora não referiu outros benefícios para o educador, quanto a este tipo de práticas educativas.	
Questão 2.3: Relativamente aos benefícios para a família:	Escala de 1 a 5
Conhece as práticas educativas em que a criança está envolvida	5
Sente-se valorizada na escola	5
Participa em atividades organizadas pela escola	5

Questão 2.3.1:

A professora não referiu outros benefícios para a família, quanto a este tipo de práticas educativas.

Questão 3:

De acordo com a escala de likert, com descritores de 1 a 5 (1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente), a educadora atribuiu os seguintes valores:

	Escala de 1 a 5
Revela-se um contributo para melhorar a leitura	5
Desenvolve o sentido crítico	5
Desenvolve a sensibilidade estética	5
Facilita o aperfeiçoamento da expressão escrita	5
Enriquece o vocabulário	5
Desenvolve o gosto pela leitura	5
Promove a criação de hábitos de leitura	5
Desenvolve a capacidade de análise, interpretação e compreensão da informação principal	5

Questão 3.1:

“Melhora o vocabulário e a escrita textual.”

Questão 4:

“Foram promotoras de:

- leitura;
- escrita textual (criativa);
- transversais ao currículo;
- colaborativas;
- trabalho colaborativo;
- criativas;
- motivadoras para as aprendizagens dos alunos e para a literacia dos envolvidos (pais, professores e alunos).”

3- Inquérito por questionário realizado às famílias

Inquérito por questionário realizado às Famílias

No âmbito do meu trabalho de investigação (do qual já tem conhecimento), onde se pretende reconhecer o papel do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas, venho solicitar-lhe o preenchimento deste inquérito por questionário, tendo por base os seguintes objetivos:

**Avaliar o nível de importância do envolvimento da família nas práticas educativas;
Analisar o valor pedagógico do livro para promover o envolvimento da família nas práticas educativas.**

Assinale com um X as opções que considera corretas e justifique sempre que lhe é pedido.

1. Considera importante o envolvimento das famílias nas práticas educativas?

Sim		Não		1.1. Justifique:

Nota: Na questão anterior, deve ter em conta aspetos como:
qualidade das aprendizagens das crianças;
valorização/não valorização do papel das famílias.

2. Benefícios de práticas educativas que favoreçam o envolvimento da família nas práticas educativas.

	1	2	3	4	5
2.1. Para a criança:					
vivencia um maior número de experiências enriquecedoras					
sente-se motivada para o processo educativo					
supera com maior facilidade as dificuldades encontradas					
perde a autonomia					
melhora a qualidade das aprendizagens					
2.1.1. Outros:					
2.2. Para o professor:	1	2	3	4	5
conhece melhor as características individuais de cada aluno					
facilita o desenvolvimento de competências no aluno					
possibilita o desenvolvimento global do aluno					

1. Não concordo totalmente
2. Não concordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

limita a criatividade do aluno					
aproveita todos os recursos disponibilizados (diversos espaços da escola; a participação da família, de professores, de funcionários...)					
2.2.1. Outros:					
2.3. Para a família:	1	2	3	4	5
conhece as práticas educativas em que o seu filho está envolvido					
sente-se valorizada na escola					
participa em atividades organizadas pela escola					
2.3.1. Outros:					
3. Qual o valor pedagógico do livro na promoção do envolvimento da família nas práticas educativas?	1	2	3	4	5
Facilita a aprendizagem da leitura					
Desenvolve o sentido crítico					
Desenvolve a sensibilidade estética					
Facilita a aprendizagem da escrita					
Enriquece o vocabulário					
Promove a criação de hábitos de leitura					
Desenvolve o gosto pela leitura					
Desenvolve a capacidade de análise, interpretação e compreensão da informação principal					
3.1. Outras hipóteses. Quais?					
4. Outras observações relativamente às práticas educativas desenvolvidas:					

Obrigada pela colaboração!

1. Não concordo totalmente
2. Não concordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

4- Protocolo dos inquéritos por questionário realizados às famílias

Designação:

Inquérito por questionário (IQ)

Não respondeu (NR)

Dados dos inquéritos por questionário

Número de inquéritos por questionário aplicados: 19

Número de inquéritos por questionário em análise (respostas obtidas): 13

Questão 1:
Treze famílias responderam sim.
Nenhuma família respondeu não.
Questão 1.1:
<u>IQ 1:</u> (Não respondeu)
<u>IQ 2:</u> “Todas as famílias são diferentes podendo aportar conhecimentos e experiências diferentes, o que enriquece a partilha de educativa.”
<u>IQ 3:</u> (Não respondeu)
<u>IQ 4:</u> “Melhora a qualidade da aprendizagem e valoriza o papel da família na prática educativa.”
<u>IQ 5:</u> “Porque desta forma podemos estar mais informados e ajudar a estimular o interesse das crianças por várias áreas.”
<u>IQ 6:</u> “É fundamental que a família participe no processo de formação da criança de uma forma ativa.”
<u>IQ 7:</u> (Não respondeu)
<u>IQ 8:</u> “Porque deste modo os pais podem acompanhar o desenvolvimento e a evolução dos filhos nas aprendizagens. Existe/cria-se uma maior ligação entre pais/filhos e os professores.”
<u>IQ 9:</u> “A inclusão das famílias contribui para a motivação dos alunos/filhos e para a melhoria das suas aprendizagens, bem como para a valorização do papel da família no processo de ensino/aprendizagem dos filhos.”
<u>IQ 10:</u> (Não respondeu)
<u>IQ 11:</u> (Não respondeu)
<u>IQ 12:</u> “A criança sentirá uma maior motivação ao sentir que a família participa no seu percurso escolar de forma a contribuir para o seu desenvolvimento a todos os níveis.”
<u>IQ 13:</u> “Sim, porque é um estímulo para o aluno.”

Questão 2:

De acordo com a escala de likert, com descritores de 1 a 5 (1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente), as famílias responderam:

Questão 2.1: No que se refere aos benefícios para a criança:	Número de respostas para os descritores:					
	NR	1	2	3	4	5
Vivencia um maior número de experiências enriquecedoras	2	-	-	-	1	10
Sente-se motivada para o processo educativo	-	-	-	-	3	10
Supera com maior facilidade as dificuldades encontradas	-	-	-	-	5	8
Perde a autonomia	-	8	1	1	3	-
Melhora a qualidade das aprendizagens	1	-	-	-	4	8

Questão 2.1.1:

As treze famílias não referem outros benefícios para a criança, quanto a este tipo de práticas educativas.

Questão 2.2: No que concerne aos benefícios para o educador:	Número de respostas para os descritores:					
	NR	1	2	3	4	5
Conhece melhor as características individuais de do aluno	-	-	-	-	6	7
Facilita o desenvolvimento de competências do aluno	-	-	-	-	3	10
Possibilita o desenvolvimento global do aluno	-	-	-	-	2	11
Limita a criatividade do aluno	-	7	4	-	1	1
Aproveita todos os recursos disponibilizados (diversos espaços da escola; a participação da família, de professores, de funcionários...)	-	-	-	-	4	9

Questão 2.1:

As treze famílias não referem outros benefícios para o educador, quanto a este tipo de práticas educativas.

Questão 2.3: Relativamente aos benefícios para a família:	Número de respostas para os descritores:					
	NR	1	2	3	4	5
Conhece as práticas educativas em que a criança está envolvida	-	-	-	-	3	10
Sente-se valorizada na escola	-	-	-	-	5	8
Participa em atividades organizadas pela escola	-	-	-	-	4	9

Questão 2.3.1:

As treze famílias não referem outros benefícios para a família, quanto a este tipo de práticas educativas.

Questão 3:

De acordo com a escala de likert, com descritores de 1 a 5 (1. Não concordo totalmente; 2. Não concordo parcialmente; 3. Indiferente; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente), a educadora atribuiu os seguintes valores:

	Número de respostas para os descritores:					
	NR	1	2	3	4	5
Revela-se um contributo para melhorar a leitura	-	-	-	-	3	10

Desenvolve o sentido crítico	-	-	-	-	4	9
Desenvolve a sensibilidade estética	-	-	-	-	4	9
Facilita o aperfeiçoamento da expressão escrita	-	-	-	-	-	13
Enriquece o vocabulário	-	-	-	-	-	13
Desenvolve o gosto pela leitura	-	-	-	-	3	10
Promove a criação de hábitos de leitura	-	-	-	-	-	13
Desenvolve a capacidade de análise, interpretação e compreensão da informação principal	-	-	-	-	-	13
Questão 3.1:						
As treze famílias não apresentaram outras hipóteses.						

Questão 4:
Doze famílias não apresentam observações relativamente às práticas educativas desenvolvidas.
IQ 13: “Penso que todas as actividades desenvolvidas na escola são enriquecedoras a nível intelectual e psíquico [psíquico] tanto para os alunos como para os pais.”

ANEXO N - NOTAS DE CAMPO

1- Notas referentes aos percursos de ensino-aprendizagem

- Avaliação:

- No final do 1.º Período, a professora demonstrou-se desanimada com os resultados das fichas de avaliação (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio). Na conversa que esta estabeleceu com o par pedagógico salienta: – “Ainda, por cima, com exames!”. A preocupação emergiu entre o par pedagógico, realçando-se a necessidade de:

-pesquisar e (re)definir novas estratégias.

- Após o culminar da PS1.ºCEB, o par pedagógico manteve o contacto com a instituição, com a professora titular de turma e com os alunos do 4.º A, envolvendo-se ativamente em diversas iniciativas. Num destes momentos, a professora titular de turma partilhou a seguinte informação relativa aos resultados das fichas de avaliação: -“Sabe Carla, desta vez não houve nenhuma negativa, a nenhuma das áreas” – Desta vez, a professora demonstra-se contente com os resultados, uma vez que todos os alunos obtiveram resultados positivos.

- Ambiente educativo:

Neste contexto educativo, é observável a forte ligação escola famílias, manifestada pela constante presença e envolvimento ativo das famílias, tanto nas decisões da escola, como na sua própria dinamização. No desenvolvimento de diversas conversas informais estabelecidas (no âmbito da PS1.ºCEB) com a professora titular de turma, foi possível apurar o claro apreço que esta profissional tem por estas famílias. Este aspeto traduz-se num excerto de diálogo, que nos pareceu pertinente registar: - “Os pais estão sempre presentes! Sempre ao meu lado! Estes pais são extraordinários!”

2- Notas referentes ao projeto “Saquinhas em Vai e Vem”

- Implementação do projeto:

O grupo demonstrou-se bastante recetivo ao projeto (desde o momento da comunicação), demonstrando interesse e motivação durante o espaço de tempo destinado à seleção da obra literária e explicitação da atividade. Nesta fase do projeto destacam-se expressões como:

- “Eh, as atividades são bué fixes!”

- “Ih! Tem aguarelas e tudo!”

- “Eh! Fogo! Eles ficam com todas as atividades fixes! Eu devo ter de escrever um texto de cinco páginas.”

No decurso do projeto, uma família recusou participar no projeto. Esta informação foi-nos transmitida pela criança, da seguinte forma: - “A minha mãe e o meu pai disseram que não querem participar.” Ao questionarmos a criança sobre o motivo desta opção, obtivemos a seguinte resposta: - “Não fiz porque era fichas e tive de ir ao *rally* com o meu pai.”

Nota: No Anexo N, são apenas apresentadas as notas de campo mencionadas neste relatório de investigação.